

**”Kyllähän sitä aina miettii, että mihin sitä  
rajaa sen oman työnsä.”**

**Luokanopettajan perustehtävää pohtimassa**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Luokanopettajan opintosuunta  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Joulukuu 2018  
Amalia Astikainen

Ohjaaja: Katriina Maaranen

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		Laitos - Institution - Department Kasvatustieteiden osasto	
Tekijä - Författare – Author Amalia Astikainen			
Työn nimi - Arbetets titel "Kyllähän sitä aina miettii, että mihin sitä rajaa sen oman työnsä." Luokanopettajan perustehtävää pohtimassa.			
Title "One does constantly think about where to set the boundaries regarding the job." Reflections on a class teacher's primary task.			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Katriina Maaranen		Aika - Datum - Month and year Joulukuu 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 98 s
Tiivistelmä - Referat - Abstract  <p><i>Tavoitteet.</i> Tämä tutkimus tarkastelee luokanopettajan työtä opettajan perustehtävän näkökulmasta. Tutkimustehtävänä on selvittää, millaisena luokanopettajat kuvaavat opettajan perustehtävää eli työn ydintä tai tarkoitusta. Tavoitteena on myös tutkia, millaisena perustehtävän toteuttaminen näyttäytyy, keskittyen erityisesti tähän vaikuttaviin tekijöihin. Opettajan roolista on viime aikoina käyty paljon keskustelua. Lisäksi opettajat itse kokevat työmääränsä liialliseksi ja kuormittavaksi. Perustehtävän tarkastelu voi selkeyttää opettajan omaa käsitystä työstään ja siten tukea käytännön työskentelyä. Perustehtävän erittelemisen ja sen toteuttamismahdollisuuksiin pureutuminen tuo myös näkemystä siihen, kuinka opetus tulisi järjestää ja kuinka opettajien työhyvinvointiin voitaisiin panostaa.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimus toteutettiin laadullisen tutkimuksen keinoin. Tutkimusaineisto koottiin puolistrukturoitujen teemahaastatteluiden avulla. Haastateltavaksi valikoitui viisi luokanopettajaa, joilla jokaisella oli työkokemusta vähintään 15 vuoden ajalta. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin, jonka jälkeen ne analysoitiin teema-analyysia soveltaen.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Tutkitut luokanopettajat kokivat opettajan perustehtävän muodostuvan kuudesta eri osasta: lakien ja säädösten noudattamisesta, opetustyöstä, yhdessä kodin kanssa tehtävästä kasvatustyöstä, itseohjautuvuuteen ohjaamisesta, huolenpidosta sekä oman ammattitaidon kehittämisestä. Luokanopettajat kokivat yhä voivansa toteuttaa perustehtävää arjen työssään, mutta esittivät huolensa alan tulevaisuudesta. Perustehtävän toteuttamiseen koettiin vaikuttavan erilaiset niin omaan itseen, vuorovaikutukseen, työnkuvaan kuin työn reunaehtoihinkin liittyvät tekijät. Tukea antoi oma asenne ja kertynyt kokemus sekä mahdollisuudet kehittyä ammatillisesti ja tehdä yhteistyötä. Haasteiksi kuvattiin epätarkoituksenmukaista yhteistyötä vanhempien kanssa, moninaistuvia ja kasvavia oppilasryhmiä sekä työnkuvan liiallista laajentumista.</p>			
Avainsanat - Nyckelord opettajat, opettajan professio, opettajuus, opettajan työ, perustehtävä			
Keywords teachers, teacher profession, teaching, primary task			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Educational Sciences		Laitos - Institution - Department Department of Education	
Tekijä - Författare - Author Amalia Astikainen			
Työn nimi - Arbetets titel "Kyllähän sitä aina miettii, että mihin sitä rajaa sen oman työnsä." Luokanopettajan perustehtävää pohtimassa.			
Title "One does constantly think about where to set the boundaries regarding the job." Reflections on a class teacher's primary task.			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Katriina Maaranen		Aika - Datum - Month and year December 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 98 pp.
Tiivistelmä - Referat - Abstract  <p><i>Objectives.</i> This study aims to examine a class teacher's work from the teacher's point of view. The objective is to find out how a teacher's primary task is perceived by teachers themselves. Another goal is to examine the teachers' experience on carrying out this primary task, focusing on the factors that have an effect on this. The role of a teacher has lately been a subject of an active debate. Teachers themselves feel their workload is too big and burdensome. Re-examining the primary task can clarify a teacher's own assessment of their professional role and thus support their everyday work. Analysing the primary task as well as its implementation also provide a better understanding in how to better organize the teaching and how to invest in the teachers' well-being.</p> <p><i>Methods.</i> This study was conducted using qualitative research methods. The data was collected by performing thematic interviews with five class teachers, each of whom had worked as a teacher for at least 15 years. The interviews were recorded and then transcribed, and finally the data was analysed following the principles of thematic analysis.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> The class teachers perceived the primary task to consist of six segments: following the law, teaching, raising the child together with parents, encouraging self-direction, caring, and developing one's own professional skills. The class teachers felt they are still able to perform their primary task but were concerned about the future of the profession. Different factors related to the teachers themselves, as well as to interaction, job description, and boundaries of the job were considered to have an effect on the teachers' ability to perform their primary task. The teacher's own attitude, work experience, and possibilities to develop professionally and cooperate were seen as reassuring factors. Challenging factors included impractical cooperation with parents, classes growing in size and diversity, and an excessively expanding job description.</p>			
Avainsanat - Nyckelord opettajat, opettajan professio, opettajuus, opettajan työ, perustehtävä			
Keywords teachers, teacher profession, teaching, primary task			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

# Sisällys

1	Johdanto	1
2	Opettajan professio	4
2.1	Professionaalisuus ja opettajan ammatti	4
2.2	Opettajan autonomia	6
2.3	Opettajan ammattietiikka	9
2.4	Opettajan kvalifikaatio ja kompetenssi	11
3.	Opettajuus	13
3.1	Opettaja opettaa	13
3.2	Opettaja kasvattaa	15
3.3	Opettajuus 2010-luvulla	17
4	Opettajan perustehtävä	21
4.1	Perustehtävä käsitteenä	21
4.2	Opettajan perustehtävästä sanottua	23
4.3	Opettajan oma perustehtäväkäsitys	25
5	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	28
6	Tutkimuksen toteutus	29
6.1	Aineiston kerääminen	29
6.2	Analyysimenetelmänä teema-analyysi	31
6.3	Analyysin eteneminen	32
7	Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa	35
7.1	Opettajan perustehtävä luokanopettajien kuvaamana	35
7.1.1	Lakien ja säädösten noudattaminen	36
7.1.2	Opetustyö	38
7.1.3	Kasvatus yhdessä kodin kanssa	40
7.1.4	Itseohjautuvuuteen ja itsenäisyyteen ohjaaminen	43
7.1.5	Kokonaisvaltainen huolenpito	45
7.1.6	Oman ammattitaidon kehittäminen	48
7.2	Perustehtävän toteuttaminen ja tähän vaikuttavat tekijät	51
7.2.1	Omaan itseän liittyvät tekijät	52
7.2.2	Vuorovaikutussuhteisiin liittyvät tekijät	57
7.2.3	Työnkuvaan liittyvät tekijät	68
7.2.4	Työn reunaehtoihin liittyvät tekijät	74
7.3	Yhteenveto	80
8	Luotettavuus	82
9	Pohdinta	86
10	Lähteet	89

## KUVIOT

Kuvio 1. Opettajan perustehtävä luokanopettajien kuvaamana.....	35
Kuvio 2. Perustehtävän toteuttaminen ja tähän vaikuttavat tekijät.....	51

# 1 Johdanto

Opettajan aika ei riitä opettamiseen (Helsingin Uutiset 17.1.2018)

Opettajat työskentelevät sietokykynsä rajoilla – lapset eivät kunnioita ja paperityöt painavat (Satakunnan kansa 14.10.2017)

Tehtävien tulva uuvuttaa (Opettaja 30.11.2018)

Nämä ja lukuisat muut otsikot viime vuosien ajalta piirtävät korutonta kuvaa tämän päivän opettajan työstä. Opetusalan ympärillä pyörivä keskustelu nostaa tasaisin väliajoin esiin opettajan roolin nyky-yhteiskunnassa, jossa jatkuvan muutoksen voidaan sanoa olevan jo itsestäänselvyys. Myös opettaja toimii yhä enenevässä määrin jokapäiväisessä työssään jatkuvan muutoksen, keskeneräisyyden ja epävarmuuden keskellä (Husu & Toom, 2016, 9). Ei olekaan yllättävää, että kaiken ollessa muutoksen tilassa päätyy opettaja pohtimaan omaa tehtäväänsä (Niemi, 2005, 139). Tällainen pohdinta voi johtaa myös työn rajoja koskevien kysymysten äärelle: Mitä opettajana työskenteleminen tarkoittaa? Mikä on nykyopettajan tarkoitus ja rooli?

Luokkahuoneissa ympäri Suomen työskentelee opettajia, joiden koulutukseen on panostettu aina maisterin papereihin asti. Suomalaiset opettajat nauttivat arvostusta niin kotimaassa kuin kansainvälisestikin. Opettajakuntamme on ammattitaitoista, mutta viime aikoina on noussut esiin myös huolenaiheita: sitä uhkaa työssään uupuminen (Länsikallio, Kinnunen & Ilves, 2018). Uupumiseen on yhdistetty esimerkiksi kiulu kouluun liittyvän muutospuheen ja koulun arjen välillä (Syrjäläinen, 2002). Kouluun suuntautuu ulkopuolelta lukuisia odotuksia, eikä aina muisteta,

kuinka myös alalla työskentelevillä itsellään on näkemystä tilanteeseen ja tavoitteisiin. Uupumisen taustalla voikin Luukkaisen (2004, 91) mukaan olla se, että opettajan oma kuva opettajan tehtävästä on ristiriidassa näiden yhteiskunnan odotusten ja toisaalta koulun todellisuuden kanssa.

Maailman muuttuessa myös koulun on luonnollisesti tarkistettava tavoitteitaan ja käytänteitään. Opetusalaa uudistettaessa on kuitenkin tarkasteltava myös kokonaisuutta: mikä on opettajan työssä keskeisintä, sellaista opettajan perusosaamista, jonka varaan koulun toiminta rakentuu? (Luukkainen & Pulkkinen, 2017, 256). Myös Stenberg (2011, 28) kuvaa, kuinka tärkeää on, että alalla hahmotetaan asioiden tärkeysjärjestys, olennainen ja epäolennainen. Koska opettajat ovat työnsä parhaita asiantuntijoita (Onnismaa, 2010, 5), halutaan tässä tutkimuksessa antaa ääni opettajien omille pohdinnoille ja näkemyksille. Koulua ravistelevien muutosten keskellä huomio käännetään siihen, minkä koetaan olevan työssä kaikkein olennaisinta: millaisena tämän päivän opettaja näkee opettajan työn ytimen? Entä missä määrin nykyinen työnkuva vastaa tätä työn ydintä eli *perustehtävää*?

Näiden kysymysten ohjaamana tämä pro gradu -tutkielma pureutuu opettajuuteen, erityisesti luokanopettajuuteen, 2010-luvun Suomessa. Tutkimus tarkastelee opettajan työtä perustehtävän näkökulmasta. Perustehtävän käsitettä on käytetty tutkimuksessa ja kirjallisuudessa monessa eri yhteydessä, ja avaankin käsitettä lisää alaluvussa 4.1. Tässä tutkimuksessa opettajan perustehtävä tarkoittaa opettajan työn tarkoitusta ja ydintä – sitä, mistä syystä opettajan ammatti on olemassa. Tutkimustehtävänä onkin selvittää, millaisena kokeneet luokanopettajat näkevät opettajan perustehtävän. Lisäksi tavoitteena on pureutua siihen, missä määrin opettajat kokevat jokapäiväisessä työssään voivansa toteuttaa tätä perustehtävää ja erityisesti millaiset tekijät tähän vaikuttavat.

Se, millainen näkemys opettajalla on opettajan työstä, vaikuttaa työlle omistautumiseen ja siihen sitoutumiseen (Soini ym., 2012, 8). Toisaalta pelkkä näkemys ei riitä, vaan juuri perustehtävässä onnistuminen on

keskeistä opettajien työhyvinvoinnin kannalta (Onnismaa, 2010, 45). Näin ollen varmistaaksemme korkeasti koulutettujen ja osaavien opettajiemme sitoutumisen sekä toisaalta hyvinvoinnin, voidaan tällaista opettajien työtodellisuutta ja sen kokemusta käsittelevää tutkimusta pitää perusteltuna. Välttääksemme Luukkaisen (2004, 91) mainitseman ristiriidan opettajien käsitysten ja opettajan työn todellisuuden välillä, on tärkeää myös muutoksen keskellä pysähtyä tarkastelemaan sitä, mitä opetustyötä tekevät itse ajattelevat työstään, sen tarkoituksesta ja tämän tarkoituksen täyttämisestä. Parhaimmillaan perustehtäväkäsitysten pohdinta ja avaaminen kirkastavat opettajan näkemystä itselle ja yhteisölle tärkeistä asioista, jolloin myös työnkuvaan kohdistuvat vaatimukset on helpompi suhteuttaa omaan työhön (Kervinen, 2005, 91).

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu opettajan ammatin, sen erityispiirteiden sekä opettajan työn nykytilan tarkastelusta. Aluksi tarkastelen opettajan ammattia professionalismin näkökulmasta. Tämän jälkeen pureudun opettajuuteen eli siihen, millainen on kuva opettajan työstä. Lopuksi huomio tarkentuu vielä perustehtävään käsitteenä, sekä erityisesti opettajan perustehtävään. Teoreettisen tarkastelun jälkeen tarjoan tarkemman katsauksen tutkimustehtävääni sekä tutkimuskysymyksiini, minkä jälkeen esittelen aineiston keräämiseen ja analyysiin käyttämäni menetelmät. Lopulta päästään tutkimuksen tuloksiin, joita analysoin ja esittelen samalla aiempaa tutkimusta ja kirjallisuutta mukana kuljettaen. Tutkimuksen lopuksi pohdin vielä tuloksia laajemmin sekä luon katsauksen mahdollisiin tuleviin tutkimuskysymyksiin aiheen tiimoilta.



## **2 Opettajan professio**

Opettajan työtä ei nykyäsityksen mukaan nähdä työnä, jota kuka tahansa asiaan perehtymätön voi menestyksekkäästi toteuttaa. Sen sijaan se mielletään vaativaksi asiantuntijatyöksi (Kari, 2016, 109; Rasehorn 2009, 281). Opettajan ammatti onkin usein luettu professioksi (ks. esim. Kari, 2016; Luukkainen, 2004; Rasehorn, 2009). Tässä luvussa tarkastelen profession käsitettä ja professionaalisuutta opettajan näkökulmasta. Aluksi esittelen sekä profession yleistä määritelmää, että sitä, kuinka käsite kytkeytyy opettajan ammattiin. Tämän jälkeen pureudun opettajan profession tämän tutkimuksen kannalta tärkeimpiin piirteisiin: autonomiaan, ammattietiikkaan sekä kvalifikaatioon ja kompetenssiin.

### **2.1 Professionaalisuus ja opettajan ammatti**

Professio on moniselitteinen käsite, joka koskee muitakin ammatteja kuin opettajan työtä (Rasehorn, 2009, 261). Perinteisinä professioina mainitaan usein esimerkiksi lääkärin ja lakimiehen ammatit. Profession määrittämisen avuksi on esitetty erilaisia listauksia piirteistä. Lapinojan ja Heikkisen mukaan (2006, 145–146) professionaalisuuteen kuuluu tietty asiantuntijatieto, autonomia, kontrolli jäsenyydestä, yhdenmukainen sisäinen kulttuuri sekä selkeä urakehityskuva. Saman suuntaisesti toteaa Kari (2016, 109), jonka mukaan professiolla tarkoitetaan asiantuntijuusammattia, johon edellytyksenä on korkeatasoinen koulutus ja ammattiin pätevöittävä tutkinto, ja jossa työtä ohjaa yhteinen teoreettinen näkemys sekä ammattiyhteisön sisäinen kulttuuri ja kontrolli.

Profession käsitettä on vuosien saatossa ryhdytty yhdistämään myös opettajan ammattiin. Opettajan ammatin asemasta professiona on käyty keskustelua 1900-luvun lopulta lähtien (Antikainen, Rinne & Koski, 2013, 209). Opettajan professionaalisuutta on kuvattu eri tavoin edellä esitettyjen yleisten profession tunnuspiirteiden ohella. Esimerkiksi Elorannan ja Virran

(2002, 134) mukaan opettajan ammatti määrittyy professioksi erityisen tietoperustan, autonomian, palveluetiikan sekä vastuun kautta. Uusikylä ja Atjonen (2005, 223–224) esittävät professionaalisuuden opettajan ammatissa näyttäytyvän muun muassa sitoutumisena kasvun ja oppimisen edistämiseen, autonomisuutena, yhteistyökykynä ja -haluna, dynaamisena oppimiskäsityksenä sekä kykynä ajatella niin intuitiivisesti kuin rationaalisestikin. Karin (2016, 109) mukaan professionaalinen opettaja työskentelee ilman suoraa taloudellista motiivia, asettaa oppilaan edun etusijalle ja sitoutuu eettisesti kestävään toimintaan. Vanhalakka-Ruoho (2006, 124) taas kuvaa professionalismia opettajan ammatissa muun muassa pyrkimyksenä mahdollisimman hyvään työhön.

Siitä, voiko opettajan ammatti ylipäänsä olla professio, on kuitenkin esitetty myös epäilyksiä. Esimerkiksi Heikkinen ja Huttunen (2007, 21) muistuttavat, että opettajan ammattia on pidetty myös puoliprofessiona. Tätä he perustelevat sillä, ettei opettajan työssä tarvitsemaa tietoa ole pidetty niin erityislaatuiseina ammattitietona kuin varsinaisiin professioihin, kuten lääkärin ammattiin, kuuluvaa tietoa. Antikainen ja kumppanit (2013, 209) sen sijaan määrittävät opettajan ammatin semiprofessioksi, sillä se on uudempi professiohakuinen ammattikunta verrattuna jo asemansa vakiinnuttaneisiin professioihin.

Osa tahoista myöntää ammatin professionalisoitumisen, mutta suhtautuu ilmiöön kriittisesti. Pohdintaa on herättänyt muun muassa koulutus, jonka on pelätty muuttuvan liian tieteelliseksi ja näin menettävän yhteytensä käytännön työhön (Salminen & Sääntti, 2013, 431). Lapinoja (2006, 84) pohtii, näyttäytyykö professionaalisuus oikeastaan vain pitkänä listana odotuksia, jotka opettajat haluavat täyttää todistaakseen olevansa professionaalinen ammattiryhmä. Syrjäläinen (2002, 37–38) taas yhdistää professionalisoitumisen jopa opettajien uupumiseen esittäen, että profession käsitteellä naamioidaan työoloissa tapahtunut muutos huonompaan ja perustellaan esimerkiksi ylitöiden tarpeellisuutta. Hänen mukaansa professionaalisen vastuun retoriikka, johon yhdistyy esimerkiksi koululaitoksen kehittäminen, ei jätä aikaa varsinaiselle luokkatyölle.

Opettajan ammatin professionalisoitumista ei siis ole käsitelty ainoastaan myötäillen. Tästä huolimatta se useimmiten nähdään positiivisena ja tavoiteltavana kehityskulkuna. Vaikka ammatin voidaan ajatella Suomessa jo vakiinnuttaneen asemansa professiona, ei kehitys silti täälläkään ole täydellistä. Tästä esimerkkinä on käytetty muun muassa sitä, kuinka ilman virallista pätevyyttä voi toimia pitkiäkin aikoja opettajan sijaisena (Salminen & Säntti, 2013, 430). Voidaankin todeta, että opettajakunnan professionalisoituminen on käynnissä oleva prosessi niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Esimerkiksi ammatin kehittämistä kohti tutkimusperustaisuutta kannatetaan monella taholla, sillä sen uskotaan varmistavan, että opettajat hallitsevat oppiaineiden käsitteet ja logiikan sekä kykenevät päivittämään ymmärryksensä näiden aineiden sisällöistä (Mikkilä-Erdman & Iiskala, 2013, 436). Schleicherin (2018, 19–20) mukaan opettajakunnan professionalisoituminen on välttämätöntä nykyajan haasteiden edessä. Vain professionaalinen opettajakunta tuntee opetussuunnitelman, sen edellyttämän pedagogiikan sekä prosessin sen takana. Kun maailma muuttuu yhä kiihtyvämpään tahtiin, tulee opetushenkilökunnan olla aktiivisia alansa asiantuntijoita ja kehittäjiä.

## **2.2 Opettajan autonomia**

Professionaalinen ammattikunta saa toimia suhteellisen vapaasti. Yhteiskunnalla on luottamus sen sisäiseen kuriin ja ammattietiikkaan. (Lapinoja & Heikkinen, 2006, 145.) Myös opettajan professiosta puhuttaessa on autonomia perinteisesti määritelty yhdeksi sen tunnusmerkeistä. Lapinoja (2006, 28) toteaa autonomian olevan jopa opettajan professionaalisuuden tärkein ilmentymä ja koulukasvatuksen perusta. Vanhalakka-Ruoho (2006, 124) kuvailee professionaalisuuden opettajan työssä ilmenevän muun muassa ammattitaidon tuomana vapautena. Karin (2016, 109) mukaan opettajalta jopa odotetaan profession mukaisesti itseohjautuvuutta ja itsenäisyyttä.

Autonomiia ei aina ymmärretä samalla tavalla tai tarkastella samasta näkökulmasta. Muun muassa Carter (2018) pohtii vapautta negatiivisen ja positiivisen vapauden kautta. Negatiivinen vapaus tarkoittaa sitä, ettei yksilön toiminnalla ole ulkoisia esteitä tai rajoitteita. Positiivinen vapaus taas kuvastaa tilannetta, jossa yksilöllä itsellään on aidosti kontrolli toiminnastaan, ja jossa tämä on vapaa tavoittelevaan arvostamiaan tavoitteita. Positiivinen vapaus on Carterin (2018) mukaan enemmänkin seuraus jostain, mitä yksilössä itsessään on, kun taas negatiivinen vapaus on seurausta jostain, mitä ympäristössä ei ole.

Tällainen käsitys vapaudesta johdattaa ajattelemaan autonomiia laajemmin. Usein keskustelun lähtökohtana on negatiivinen autonomiakäsitys. Kuitenkin positiivisen autonomiakäsityksen huomioiminen on niin ikään oleellista. Tällöin korostetaan, että opettaja voi harkintansa pohjalta päättää, miten toimii hyvän elämän edistämiseksi. Opettajan autonomia perustuu uskollisuuteen hyvän elämän ideaalille, jolloin tämän ideaalin ulkopuoliset vaatimukset voidaan sulkea pois. (Lapinoja & Heikkinen, 2006, 153.) Voidaankin ajatella, ettei opettajan autonomiia tulisi ymmärtää ainoastaan negatiivisen vapauskäsityksen mukaisesti ”vapaudeksi jostakin” – vapaudeksi toimia ilman tiukkoja ulkopuolisia rajoitteita – vaan sen tulisi merkitä myös ”vapautta johonkin”; vapautta toimia niiden arvojen mukaisesti, joihin on sitoutunut. Tällöin autonomia johtaa valinnan tunteeseen, vastuunottoon omista valinnoista sekä niin sanottuun omien tekojen omistajuuteen. (Atjonen, 2007, 212.)

Kansainvälisesti vertailtuna suomalaiset opettajat kokevat autonomian tunnetta muun maalaisia kollegoitaan enemmän (ks. esim. Erss, Kalmus & Autio, 2016). Suomalaiselle koulumaailmalle ominaista on niin sanottu luottamuksen kulttuuri (Tirri, 2014, 603). Jo opettajankoulutuksessa tavoitteena on itsenäisten ammattilaisten kouluttaminen (Niemi, 2011, 47). On kuitenkin selvää, ettei autonomisuus Suomessakaan tarkoita sitä, että opettaja saisi toimia täysin mielensä mukaan. Valtakunnallisella tasolla perusopetusta ohjaa opetusta koskeva lainsäädäntö – perusopetuslaki (628/1998), perusopetusasetus (852/1998) sekä valtioneuvoston asetus

perusopetuksen tavoitteista ja tuntijaosta (422/2012). Näihin pohjautuen perusopetusta ohjaa opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet sekä paikalliset opetussuunnitelmat. (Opetushallitus, n.d. Opetussuunnitelma ja tuntijako.) Paikalliset opetussuunnitelmat sisältävät yleensä kuntakohtaisen osan sekä koulukohtaisia osia, joiden laatimisesta vastaavat koulut — ja siten myös opettajat — itse (Salminen & Annevirta, 2014, 334). Opetussuunnitelman rooli opetusta ohjaavana dokumenttina nähdään vahvana, ja opettajan tulee aina toteuttaa virallista opetussuunnitelmaa (Uusikylä, 2006, 38).

Ohjaavista dokumenteista ja säädöksistä huolimatta suomalaisella opetuslalla on nähty vallitsevan vakaa autonomia. Tämä vakaus on kuitenkin kohdannut yhä enemmän myös epäilyä. Vanhalakka-Ruoho (2006, 124–132) pureutuu autonomian muutokseen vuosikymmenien aikana ja esittää kysymyksen: onko professionaalinen autonomia uhanalainen, kun epävarmuus, yhä tiukentuvat rakenteet sekä kasvavat vaatimukset ovat alan haasteina? Onko suomalainenkin koulujärjestelmä – ja sen myötä myös yksittäisen opettajan työ – muuttumassa yhä tiukemmin hallinnoiduksi? Tällaista kehityskulkua ei ainakaan profession edustajien parissa nähdä suotavana. Opettaminen ja opetussuunnitelman toteuttaminen edellyttävät itsenäisesti ajattelevaa ja luovaa opettajaa — jos näin ei olisi, voisi kuka tahansa toimia opettajana (Pinar, 2012, 223). Esimerkiksi Lapinoja ja Heikkinen (2006, 149–150) taas perustelevat opettajan autonomian keskeisyyttä todeten, ettei opettajan kuulu toteuttaa vain yhteiskunnan toiveita, vaan myös tulkita perinnettä ja kulttuuria ja luoda tietä hyvään elämään. Tarvittaessa on jopa uskallettava vastustaa valtarakenteita ja auktoriteettia. Professionaalinen opettaja ei vain toteuta muiden asettamia päämääriä, vaan varmistaa lapsen kasvun ihmisenä.

Ammattitaito tuo mukanaan paitsi vapautta, myös vastuuta (Vanhalakka-Ruoho, 2006, 124). Autonomia ei tarkoitakaan vain opettajan mahdollisuuksia tehdä itsenäisiä päätöksiä. Autonomia itsessään ei ole arvokasta, vaan siihen tulee liittyä toimintaa, joka suuntautuu kohti mielekkäitä arvotavoitteita. Ammatillinen vapaus onkin edellytys paitsi

opettajan muiden tehtävien onnistuneeseen toteuttamiseen, myös koulutuksen eettisiin tavoitteisiin yltämiseen. (Atjonen, 2007, 212.) Seuraavaksi tarkastelen tätä opettajan profession eettistä ulottuvuutta.

## **2.3 Opettajan ammattietiikka**

Opettajan ammattiin on tyypillistä liittää vahvasti myös eettinen ulottuvuus. Välijärven (2007, 64) mukaan eettinen perusvire onkin erottamaton osa opettajan professiota. Myös Opetusalan Ammattijärjestön luomissa Opettajan arvoissa ja eettisissä periaatteissa (n.d.) todetaan kaiken opettajan toiminnan pohjana olevan eettisyys. Hyvä ammattietiikka on OAJ:n periaatteiden mukaan opettajan tärkeimpiä resursseja, ja tämän etiikan ydin muodostuu neljästä perusarvosta: ihmisarvosta, totuudellisuudesta, oikeellisuudesta sekä vastuusta ja vapaudesta. Nykykoulussa eettisen ulottuvuuden on sanottu korostuvan entisestään, kun esimerkiksi oppilasaineksen moninaisuus on suurempaa kuin ennen (Kallioniemi, Honkasalo & Kuusisto, 2016, 117; Tirri, Campbell, Gearon & Lovat, 2012).

Opettajan eettinen rooli on muuttunut uskonnollisesta ja moraalisesta roolimallista ammattilaiseksi, joka tarvitsee moraalista osaamista pedagogisissa kohtaamisissa (Tirri, 2014, 607). Opettajan työssä eettisyys on oppilaiden edun asettamista etusijalle. Toisaalta se on myös eettisyyden opettamista oppilaille. (Luukkainen, 2004, 63.) Määttä ja Uusiautti (2012, 25) toteavat opettajan eettisen välittämisen tarkoittavan aitoa välittämistä: halua ymmärtää ja antaa panoksensa oppilaiden suojelemiseen, tukemiseen ja kehitykseen. Kirjoittajat kutsuvat tätä pedagogiseksi rakkaudeksi todeten, että sen myötä opettaja rakastaa oppilasta kokonaisvaltaisesti, odottamatta mitään itselleen vastineeksi. Myös Skinnari (2004) on yhdistänyt pedagogisen rakkauden opettajan ammattiin kuvaillen, kuinka työn ydin löytyy aidosta kiinnostuksesta eli rakkaudesta lapsia kohtaan. Opettajan työn kohteena onkin tällöin kokonaisvaltainen ihmisyyys. (Skinnari, 2002, 203; 2004, 22.)

Ajatus pedagogisesta rakkaudesta muistuttaa toista opettajan ammattiin usein yhdistettyä ulottuvuutta: huolenpidon etiikkaa. Huolenpidon etiikka korostaa, kuinka opettaja on oppilaan oppimisen ja kasvun palveluksessa (Atjonen, 2007, 77). Noddingsin (2010, 391) mukaan huolenpitoon perustuvassa suhteessa huolenpitäjä suuntaa huomionsa huolenpidon kohteeseen. Tämä huomio on luonteeltaan vastaanottavaista: huolenpitäjä laittaa omat arvonsa ja toiveensa syrjään pyrkiessään ymmärtämään tarpeita, joita huolenpidon kohde ilmaisee. O'Connor (2008, 117) määrittelee huolenpidon tunteiksi, toiminnaksi sekä ajatuksiksi, jotka kumpuavat opettajan halusta motivoida, auttaa tai inspiroida oppilaitaan. Huolenpito voi liittyä pedagogisiin tai ryhmänhallintaan liittyviin strategioihin, mutta se on läsnä myös laajemmin opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa, myös luokahuoneen ulkopuolella. Opettajan huolenpito näyttäytyy läsnäolona hetkessä sekä toimina, joiden tavoitteena on edistää oppilaiden hyvinvointia (Nilsson, Ejlerstsson, Andersson & Blomqvist, 2015, 52). Kaiken kaikkiaan huolenpito opettajan työssä voidaan kuvata kokonaisvaltaisena, oppilaaseen kohdistettuna välittämisenä, joka ulottuu myös oppituntien ja oppimisen ulkopuolelle.

Ammattietiikan mukaisesti toimiminen ei ole aina ongelmaton. Eettisyys kohtaa lukuisia haasteita myös opetuslalla. Eettinen vastuu voi käydä raskaaksi taakaksi, ainakin, jos opettaja kokee kantavansa sen yksin (Välilä, 2007, 64). O'Connorin (2008, 117) mukaan opetustyön huolenpidollista luonnetta ei usein tunnisteta esimerkiksi päätävällä taholla, vaikka se voikin tehdä työstä emotionaalisesti vaativaa. Haastetta teettää myös tasapainottelu sen suhteen, ettei huolenpito oppilaista käy liialliseksi (Nilsson ym., 2015, 59; O'Connor, 2008).

## 2.4 Opettajan kvalifikaatio ja kompetenssi

Kuten jo alaluvussa 2.1 todettiin, kuuluu profession piirteisiin muun muassa se, kuinka sen edustajilla on hallussaan alansa erityinen tietoperusta. Tämä tarkoittaa sitä, että ammatin edustajat, tässä tapauksessa opettajat, omaavat tietoja ja taitoja, joita ammattikunnan ulkopuoliset eivät hallitse. Yksi osoitus tämän erityisen tiedon hallinnasta on virallisen kvalifikaation saavuttaminen. Professio ammattilaisten yhteisönä kontrolloi jäseniään (Heikkinen & Huttunen, 2007, 21). Keskeistä on kiinnittyminen professioon akateemisen koulutuksen kautta, joka tuottaa viralliset paperikvalifikaatiot, tehden näin yksilöstä tunnustetun ja pätevän profession harjoittajan (Antikainen ym., 2013, 219). Suomessa tämä tarkoittaa korkeakoulutason opettajankoulutusta.

Luokanopettajan koulutus on Suomessa ollut vuodesta 1979 lähtien akateeminen koulutus, pyrkien tekemään opettajista pedagogisen ja didaktisen tieteellisen tiedon haltijoita (Rinne, 2017, 39). Koulutuksen siirtyminen yliopistoihin onkin ollut yksi vaikuttaja suomalaisen opettajaprofession kehittymisessä (Varjo, 2017, 66). Tänä päivänä luokanopettajat saavuttavat profession vaatiman kvalifikaation suorittamalla yliopistokoulutuksen aina maisterin tutkintoon asti. Suomessa luokanopettajan ammatilla on vankka arvostus, ja koulutuksen hakijamäärät ovatkin perinteisesti olleet korkeita (Rinne, 2017, 44).

Opettajan professiota voidaan tarkastella myös kompetenssin näkökulmasta. Kompetenssi eroaa kvalifikaatiosta näkökulmallaan: kvalifikaatio edustaa työelämää, kompetenssi työntekijää (Rasehorn, 2009, 268). Luukkaisen (2004, 72) mukaan kompetenssilla tarkoitetaan pätevyyttä ja valmiuksia suoriutua tietyistä tehtävistä. Kvalifikaatio ja kompetenssi eivät aina kulje käsikkäin, ja onkin mahdollista esimerkiksi, että vailla virallista kvalifikaatiota työskentelevä on kompetentti työntekijä. Kompetenssi koostuu henkilökohtaisista kyvyistä sekä osaamisesta (Luukkainen, 2004, 72, 78; Pantic & Wubbels, 2010, 698).



Siitä, millaista osaamista opettajan kompetenssi pitää sisällään, on esitetty erilaisia näkökantoja. Tyhjentävää vastausta on jokseenkin mahdotonta antaa (Kari, 2016, 108). Esimerkiksi Husun ja Toomin (2016, 15) mukaan opettajan osaaminen rakentuu oppimis- ja opetusosaamisesta, vuorovaikutusosaamisesta, hyvinvointiosaamisesta sekä koulun kehittämisosaamisesta. Jokinen, Taajamo ja Välijärvi (2014) nostavat esiin valmiudet oppiaineen hallintaan ja pedagogisiin taitoihin sekä luovan ajattelun taidot. Pantic ja Wubbels (2010, 700) taas toteavat opettajan kompetenssin rakentuvan neljästä osa-alueesta: arvoista ja lasten kasvattamisesta; koulujärjestelmän ymmärtämisestä ja sen kehittämiseen osallistumisesta; aineosaamisesta, pedagogiikasta ja opetussuunnitelmasta; sekä ammatillisesta kehittymisestä. Kaikkia näitä ja lukuisia muita näkemyksiä yhdistää ajatus siitä, että opettajan ammatti vaatii laaja-alaista osaamista, joka on karttunut paitsi koulutuksen, myös työ- ja mahdollisesti muunkin elämänkokemuksen myötä.

Opettajan kompetenssi ja osaaminen eivät ole itsestäänselvyyskiä. Koulutuksen sekä ammatillisen kehittymisen tulee tukea kompetenssin jatkuvaa kehitystä (Luukkainen, 2004, 75). OECD:n vuonna 2013 toteuttaman kansainvälisen opettajia ja rehtoreita tarkastelleen TALIS 2013 -tutkimuksen mukaan suomalaisten opettajien mahdollisuudet kehittyä ammatillisesti valmistumisen jälkeen, eli osallistua täydennyskoulutukseen, olivat niukat verrattuna muihin tutkittuihin maihin. Lisäksi tutkimus paljasti uusien opettajien perehdyttämisen olleen vähäistä. Useimmin mainittuja ammatilliseen kehittymiseen liittyviä tarpeita alakoulun opettajilla olivat tieto- ja viestintätekniikan taidot, erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opetukseen liittyvä osaaminen sekä uusien teknologioiden hyödyntäminen. (Taajamo, Puhakka & Välijärvi, 2015.) Tästä voimme päätellä, että suomalaisen opettajankoulutuksen laadusta ja sen nauttimasta arvostuksesta huolimatta, eivät varsinkaan nyky-yhteiskunnan opettajalta edellyttämät kouluttautumistarpeet täyty pelkästään peruskoulutukseen osallistumalla.

### **3. Opettajuus**

Opettajuus on laaja käsite, jota voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista käsin. Luukkainen (2004, 91) määrittelee opettajuuden kuvaksi opettajan työstä. Se ei ole synonyymi opettajan profession kanssa, vaan oikeastaan osa sitä, eikä toisaalta myöskään pelkästään luettelo työtehtävistä, vaan käsitteenä tätä laajempi (mt., 47). Rasehornin (2009, 259) mukaan kyse on työn ilmentymästä sekä käsityksestä opettajan tehtävästä yhteiskunnassa, mutta myös tavasta olla opettaja. Tässä luvussa siirrynkkin yleisemmän tason opettajan profession tarkastelusta käsittelemään työtä, mitä opettaja koulun arjessa tekee. Pureudun opettajuuteen kahdesta melko tyypillisestä näkökulmasta, ensin opettamista ja tämän jälkeen kasvattamista tarkastellen. Luvun lopuksi luon katsauksen siihen, millaiset asiat opettajan työnkuvaan ovat vaikuttaneet erityisesti 2010-luvulla.

#### **3.1 Opettaja opettaa**

Opettajan työlle on löydettävissä erilaisia ulottuvuuksia ja sisältöjä. Ehkä perinteisin tapa kuvata opettajuutta on todeta, että opettaja sekä opettaa että kasvattaa. Opettajien puheeseen tämä vastapari liittyykin kiinteästi. Kasvatusta ja opetusta voi käytännön työssä olla haasteellista erottaa toisistaan, mutta siitä huolimatta ne usein esitetään jopa vastakkaisina. (Säntti, 2008, 19.) Ei olekaan aina selkeää, missä suhteessa nämä kaksi puolta ovat — tai niiden tulisi olla — edustettuina opettajan työssä. Tässä alaluvussa avaan opettajan työtä opettamisen osalta.

Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet toteavat jokaisella oppilaalla olevan oikeus hyvään opetukseen (POPS 2014, 15). Opettaminen onkin kiinteä osa opettajuutta (Luukkainen, 2004, 47). Siljander (2014, 54–56) toteaa opetuksen tarkoittavan toimintaa, jonka tarkoitus on edistää oppilaan tiettyyn sisältöön liittyvää oppimisprosessia. Prosessin ei oleteta toteutuvan sattumalta, vaan se edellyttää tietoista opetussisällön, toteutuksen sekä kontekstin järjestämistä. Opettaja tekeekin pedagogisia valintoja, joita ohjaavat käsitykset oppimisen

lainalaisuuksista sekä tiedon perusluonteesta. Näin opettaja jalostaa tietoa oppilaiden osaamiseksi. (Väljörvi, 2007, 65.) Tynjälä (2004, 177) taas kuvaa, kuinka opetustyössä opettajan substanssitieto sekä pedagoginen tietämys muotoutuvat pedagogiseksi sisältötiedoksi. Tämä johtaa siihen, että opettaja tietää sekä mitä että millä tavoin opettaa.

Alaluvussa 2.4 luotiin jo katsaus siihen, mitä opettajan kompetenssi tarkoittaa. Tärkeä osa opettajan pätevyyttä ja osaamista liittyy juuri opettamiseen. Opettaminen edellyttää aineenhallintaa ja käsitystä tiedonmuodostuksesta opetettavassa aineessa. Lisäksi opettajalla tulee olla pedagogista osaamista saattaakseen keskeisen sisällön oppijoiden maailmaan. (Opetusministeriö, 2007, 16.) Uusikylä (2006, 65) lukee opetustaitoon esimerkiksi taidot luoda hyvä opiskeluympäristö, valita mielekäs tapa opettaa sekä kohdistaa luokan tarkkaavaisuus. Lisäksi opetustaitoon nähdään usein kuuluvan taito huomioida oppilaiden moninaisuus. Myös Husu ja Toom (2016, 19) toteavat opetuksen olevan opetettavan sisällön muuntamista tilanteen ja siinä olevien henkilöiden mukaan. Opettajan tulee eriyttää opetusta erilaisia oppilaita varten ja kyetä luomaan oppimisympäristöjä, jotka palvelevat erilaisia oppijoita (Kari, 2016, 109). Osaava opettaja tunnistaa oppimistyyliä ja vastaa oppijoiden erilaisiin tarpeisiin (Luukkainen & Pulkkinen, 2017, 259).

Opettaminen on moninainen tehtävä, eikä enää nykykoulussa ainoastaan valmiiden sisältöjen tarjoamista oppilaille. Opettajan ja oppilaan välillä on toki edelleen epäsymmetrinen suhde, onhan opettajalla jotain, jota oppilaalla ei vielä ole (Määttä & Uusiautti, 2012, 26). Kuitenkin esimerkiksi viimeisimmän opetussuunnitelman myötä perinteinen näkemys didaktiikkaan ja sisältöjen hallintaan painottuneesta opettajan työstä on laajentunut uudennaisilla elementeillä. Tietoa oppilaille tarjoilevan opettajan sijaan on arvoon noussut oppivan yhteisön osana toimiva, oppimisprosesseja ohjaava opettaja. (Luostarinen & Peltomaa, 2016, 200.) Niemi (2011, 49) kuvailee nykypäivänä arvostettua, oppilaan aktiivisuuteen tähtäävää opetustapaa toteamalla, ettei opettajan enää tule seistä luokkahuoneen edessä, vaan ennemminkin olla luokassa kiertävä

asiantuntija, joka oppii yhdessä oppilaidensa kanssa ja antaa näille mahdollisimman paljon tilaa. Oppilaan aktiivisuuden lisäämisen ohella voimassa oleva opetussuunnitelma kannustaa opetusta keskittymään taitoihin tietojen ohella. Tästä esimerkkinä ovat opetussuunnitelmaan valitut laaja-alaisen osaamisen taidot, joiden tulee läpäistä jokaisen oppiaineen yhteydessä annettava opetus. (Vitikka, Krokfors & Rikabi, 2016, 87.) Myös tämä uudistus on muuttanut opetustyötä.

Vaikka toisinaan käsityksenä onkin, ettei opettaja hoida työtään, ellei jatkuvasti ja aktiivisesti opeta, ei akateemisten tietojen ja taitojen välittäminen ole opettajuuden ainoa sisältö (Luukkainen, 2004, 305). Esimerkiksi uusinta opetussuunnitelmaa luodessa pyrittiin siirtymään sisältöjä painottavasta *mitä*-ajattelusta enemmän työtapoja ja oppimisprosessia korostavaan *miten*-ajatteluun. Tällä haluttiin paitsi korostaa taitoja tietojen sijaan, myös lisätä yleisen kasvatustieteen ja oppiainekohtaisten oppimistavoitteiden yhteyttä (Cantell, 2013b, 196–197). Seuraavassa alaluvussa tarkastelenkin toista opettajan työn osa- aluetta, kasvatusta.

### **3.2 Opettaja kasvattaa**

Kuten edellisessä alaluvussa todettiin, on opettajan tehtävä opettaa oppilailleen tarpeellisia tietoja ja taitoja. Tavallisesti opettajuudesta puhuttaessa mainitaan opetustehtävän rinnalla kuitenkin myös kasvatusta. Koulusta riippumatta kasvatusta on kiinteä osa opettajan työtä (Skinnari, 2002, 203; Uusikylä & Atjonen, 2005, 215), eikä opettajuutta yleisesti nähdäkään vain tiedon ja oppimisen vaan myös kasvatuksen asiantuntijana (Eloranta & Virta, 2002, 134). Valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaan oppilas tarvitsee tukea kasvaakseen täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Jokaisella koululla onkin paitsi opetus-, myös kasvatustehtävä. (POPS 2014, 15, 18.)

Kasvatus on laaja-alainen tehtävä moninaisin tavoittein ja seurauksin. Kasvatus ja opetus myös kietoutuvat yhteen ja voivat vaikuttaa toisiinsa eri tavoin. Kumpulainen ja kumppanit (2010, 81) jopa toteavat kasvatuksen toteutuvan koulussa opetuksen keinoin. Toisaalta kasvatus voi vaikuttaa siihen, millaisena oppilaat kokevat oppimisen. Sen tuloksena muodostuu nimittäin käsityksiä omasta pystyvyydestä, siitä, onko itsellä oppiaineiden vaatimaa lahjakkuutta, sekä siitä, millaiset tekijät koulumenestykseen ylipäänsä vaikuttavat. (Uusikylä, 2006, 41.) Onkin tärkeä muistaa, että yksi koulukasvatuksen tavoitteista on vahvistaa oppilaan itsetuntoa ja myönteistä käsitystä itsestä. Tästä muistuttaa myös opetussuunnitelma, jonka mukaan perusopetuksen tavoitteena on rakentaa myönteistä identiteettiä ihmisenä ja oppijana (POPS 2014, 18).

Toinen tärkeä kasvatukseen liitetty määre on se, että sen tavoitteena on kehittää sosiaalisia taitoja. Tähän voidaan määritelmästä riippuen liittää useita osa-alueita, kuten kyky toimia erilaisten ihmisten kanssa sekä kyky tuntea empatiaa. Nämä ovat taitoja, joihin opettajat työssään kasvattajina pyrkivät vaikuttamaan, ja joita nostaa esiin myös opetussuunnitelma esimerkiksi kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun laaja-alaisella tavoitteellaan (POPS 2014, 21). Opettajan työssä sosiaalisten taitojen kehittäminen nähdään yleensä keskeisenä: esimerkiksi Zwaansin, van der Veenin, Wolmanin ja ten Damin (2008, 2127) tutkimuksessa opettajat pitivät oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymistä tärkeänä tavoitteena riippumatta siitä, millaisessa koulussa työskentelivät. Toisaalta opettaja voi hyödyntää vertaissuhteita myös toisin päin: tukemalla yksilön kasvua niin sanotulla vertaispaineella (Hellström, 2010, 262). Vuorovaikutustilanteiden hallinta onkin opettajuuden ydintä (Kari, 2016, 110), ja esimerkiksi luokan ryhmädynamiikan kehittäminen opettajan tärkeimpiä tehtäviä (Luukkainen & Pulkkinen, 2017, 259).

Ympäröivä yhteiskunta on luonnollisesti tärkeä koulukasvatuksen vaikuttaja. Opettajan pyrkiessä kehittämään oppilaiden sosiaalista kompetenssia on esimerkiksi ympäröivä moninaisuus huomioitava. Kasvatuksella onkin muun muassa pyrittävä kohti oikeudenmukaisuutta,

rasisminvastaisuutta, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta (Cantell, 2013a, 321; Kallioniemi ym., 2016, 121). Myös opetussuunnitelman mukaan tavoitteena on kasvattaa oppilaita ihmisoikeuksien tuntemiseen ja puolustamiseen (POPS 2014, 18). Moninaisuuteen kasvattaminen osoittaakin, kuinka kasvatuksen myötä lapsesta halutaan kehittyvän yhteiskuntaan sopeutuva sekä toisaalta siinä aktiivisesti toimiva jäsen. Kasvatus on sekä kulttuuriperinnön siirtämistä uudelle sukupolvelle, että kasvatettavan yksilöllisyyden edistämistä ja sen myötä yhteiskunnan uudistamista (Hellström, 2010, 77).

Siinä, missä opetuksen oletetaan usein olevan yksinomaan opettajan vastuulla, puhutaan erityisesti kasvatuksen yhteydessä usein kasvatuskumppanuudesta, viitaten tällä kodin ja koulun yhteiseen vastuuseen. Kumpulainen ja Lankinen (2016, 77) toteavat, että vanhempien ja opettajien välinen yhteistyö on tärkeä mahdollisuus yhteiselle reflektiolle, jolloin jokainen osapuoli voi tarkastella ja esitellä oppilaan kehitystä ja mahdollisia haasteita omasta näkökulmastaan. Myös perusopetuslain (628/1998) mukaan koulun tulee tehdä yhteistyötä kotien kanssa. Kasvatuskumppanuuden tarkasta sisällöstä on esitetty erilaisia toteamuksia. Opetussuunnitelman mukaan oppilaiden oppimista, kehitystä ja hyvinvointia tuetaan yhteistyössä kotien kanssa. Toisaalta mainitaan myös, että ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta on huoltajalla, ja koulu toimii tässä tukena. (POPS 2014, 18, 35.)

### **3.3 Opettajuus 2010-luvulla**

Opettajuutta tarkastellessa on mielekästä nostaa esiin myös sen kohtaamat viimeisimmät ja merkittävimmät muutokset. Opettajan työhön on kohdistunut 2010-luvulla useita päivityksiä ja muutoksia, joiden on perusteltua sanoa vaikuttaneen paitsi päivittäisiin työtehtäviin, myös sekä opettajan omaan että ulkopuolelta tulevaan kuvaan opettajuudesta. Kuten tässä tutkimuksessa ylipäänsä, keskitytään tässä alaluvussa erityisesti luokanopettajan työhön ja luokanopettajuuden kohtaamiin muutoksiin.

Kuitenkin pitkälti samojen uudistusten suorittajina ja kohteina ovat myös muut opetusalan ammattilaiset.

Kuten jo aiemmin todettu, lukeutuu opetussuunnitelma keskeisimpiin koulua ohjaaviin dokumentteihin, ja ammattitaitoinen opettaja onkin sidottu sen noudattamiseen (Uusikylä & Atjonen, 2005, 50, 18). Valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet uudistettiin 2010-luvulla siten, että vuonna 2004 voimaan astunut edellinen opetussuunnitelma korvattiin uudella syksystä 2016 alkaen. Uusi opetussuunnitelma on herättänyt melko paljon keskustelua. Se muun muassa painottaa vahvemmin oppilaan osallisuutta ja omaa aktiivisuutta oppimisprosessissa, oppimisympäristöjen laajentumista, opettajien välistä yhteistyötä sekä opetuksen eheyttämistä monialaisin oppimiskokonaisuuksin (POPS 2014, 17, 24, 27, 29, 31). Opetussuunnitelman onkin kuvattu muovanneen opettajan työtä uudelleenlaiseen suuntaan.

Luokanopettajan työ koki muutoksia myös vuonna 2011, kun perusopetuslakia muutettiin oppilaan tukitoimien osalta (642/2010). Tällöin voimaan astui hierarkkinen, niin kutsuttu kolmiportaisen tuen malli, jossa tukea on mahdollista saada kolmella tasolla eli yleisen, tehostetun ja erityisen tuen keinoin (Holopainen, Hakkarainen & Mäkihonko, 2013, 178). Tuen tarpeen arviointi ja tuen tarjoaminen kuuluu opettajan työhön ja kaikkiin opetustilanteisiin. Lisäksi malli vaatii kirjaamista, kun esimerkiksi tehostetun tuen aloittamista varten oppilaalle laaditaan oppimissuunnitelma. (Opetushallitus, 2011, 13–14.) Kolmiportainen tuki edellyttää myös eri opettajien yhteistyötä, minkä voi nähdä muokanneen työstä yhteisöllisempää ja avoimempaa. Arvioinnin, kirjaamisen ja yhteistyön ohella luokanopettajan työhön on vaikuttanut myös se, kuinka tukitoimet myös erityisen tuen osalta pyritään järjestämään luontaisessa opetusryhmässä (Lahtinen, 2011, 129). Tähän liittyy myös opetussuunnitelmassa (2014, 18) mainittu inklusion käsite, jonka lähtökohta on, että oppilas käy tavallista lähikoulua ja saa siellä yksilöllistä opetusta edellytystensä mukaisesti (Moberg & Savolainen, 2015, 84). Näin

myös koulutuspolitiikan muutokset ovat tuoneet uusia piirteitä opettajuuteen.

Myös erilaiset yhteiskunnalliset muutokset näkyvät luonnollisesti opettajan työssä. Yhtenä esimerkkinä voidaan mainita kehitys kohti monikulttuurisempaa yhteiskuntaa. Tämä on johtanut tarpeeseen päivittää opettajien osaamista monikulttuuriseen koulutukseen ja viestintään sekä kaksi- ja monikielisyyteen ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukemiseen liittyen (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta, 2014, 103). Valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus ovat toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita (POPS 2014, 27). Kehitys kohti yhä monikulttuurisempaa koulua ei ole heikkenemässä: esimerkiksi Helsingissä ulkomaalaistaustaisten osuuden ennustetaan kasvavan joka kuudennesta joka neljänteen vuoteen 2030 mennessä (Helsingin kaupunki, 2018). Monikulttuurisuus tulee siis jatkossakin eri tavoin vaikuttamaan opettajan työhön.

Toinen yhteiskuntaa läpileikkaava muutos on digitalisaatio. Opettajan työlle tämä on tarkoittanut muutosta paitsi työnteon välineissä, myös päämäärissä. Digiajan peruskoulu -hankkeessa tutkitut opettajat suhtautuivat digitalisaatioon opetuksessa pääosin positiivisesti. Kuitenkin neljäsosa tutkimukseen osallistuneista opettajista oli epävarma tieto- ja viestintätekniikan hyödyistä, mihin voi osaltaan olla syynä se, että yhä useampi koki jatkuvan uuden teknologian tuomisen opetukseen kuormittavana. (Karakainen ym., 2017, 48–49.) Myös TALIS 2013 -tutkimuksessa alakoulun opettajat kokivat erityisen paljon tarvetta kehittää osaamistaan tieto- ja viestintätekniikan taitoihin sekä uusien teknologioiden hyödyntämiseen liittyen (Taajamo ym., 2015).

Edellä mainitut seikat vahvistavat sen, että luokanopettajan ammatti on viimeisen kymmenen vuoden aikana kohdannut uudistuksia ja muutoksia. Työhön sisältyy nyt uusia tehtäviä, erilaisia oppilaita sekä enemmän avoimuutta ja yhteistyötä. Husu ja Toom (2016, 14) muistuttavat, että



lukuisat oppimisen tavoitteisiin, ympäristöihin ja apuvälineisiin liittyvät muutokset edellyttävät opettajilta ainakin osittain uudenlaisen opettajan roolin omaksumista, opetusosaamisen kehittämistä sekä joistain tutuista opettajuuden tavoista poisoppimista. Se, missä määrin tällaista uuden tarkastelutavan omaksumista on tapahtunut, liittyy myös tämän tutkimuksen tavoitteisiin, kun pyrkimyksenä on perehtyä nykykoulussa työskentelevien luokanopettajien omiin ajatuksiin opettajan roolista ja työstä.

## 4 Opettajan perustehtävä

Tässä tutkimuksessa opettajuutta ja opettajien käsityksiä opettajuudesta tarkastellaan perustehtävän käsitteen avulla. Tässä luvussa avaan tätä näkökulmaa tarkemmin. Aluksi pureudun käsitteeseen yleisellä tasolla. Tämän jälkeen tarkennan näkökulman opettajan perustehtävään, josta siirryn vielä erityisesti käsittelemään opettajan henkilökohtaista perustehtäväkäsitystä.

### 4.1 Perustehtävä käsitteenä

Perustehtävän käsite kytkeytyy alun perin organisaatioihin ja niiden toimintaan. Käsitteen määrittely on usein yhdistetty Kenneth Riceen (ks. esim. Elfer, 2007, 172; Kervinen, 2005, 21; Korhonen, 2008, 32–33). Rice on määritellyt perustehtävää useammassa teoksessaan, myös yhdessä Millerin kanssa (Kervinen, 2005, 21). Korhosen (2008) mukaan Rice kuvasi vuonna 1958 perustehtävää "tehtäväksi, jonka hoitamista varten systeemi on luotu", *the task which it is created to perform* (s. 32). Myös myöhemmin Millerin kanssa julkaistusta teoksesta löytyy perustehtävän määritelmä, jonka mukaan perustehtävä on "tehtävä, joka organisaation tulee hoitaa selviytyäkseen", *the task organisation must perform if it is to survive* (Miller & Rice, 1967, 25). Kuten tässä huomamme, tarkastelevat Ricen tarjoamat määritelmät perustehtävää organisaation näkökulmasta käsin.

Ricen ajatuksia ovat myös suomalaiset kirjoittajat täydentäneet. Hurme (1995, 70) kuvaa perustehtävän toimivan työnimenä ja tutkimusvälineenä tulkittaessa ja konkretisoidessa työyhteisön tavoitteita. Hellströmin (2004, 51) mukaan taas perustehtävä oikeuttaa työyhteisön olemassaolon sekä kuvaa tarpeita, joita se ratkaisee, sitä, mitä se tuottaa sekä keitä varten se on olemassa. Nykypäivänä myös käsitteitä missio tai toiminta-ajatus

käytetään perustehtävän käsitteen tavoin, organisaation tarkoitusta kuvaamaan (Korhonen, 2008, 35).

Perustehtävää on tarkasteltu myös moniulotteisena käsitteenä. Hyypä (1983, 38) esittää Lawrencea ja Robertsia (1975) mukailevan näkemyksen, jonka mukaan perustehtävästä voidaan erottaa kolme eri tasoa tai puolta. Näistä normatiivinen perustehtävä kuvaa tehtävää, joka organisaation tulisi täyttää, ja jonka yleensä määrittelee organisaation johto. Eksistentiaalinen perustehtävä sen sijaan edustaa tehtävää, jota organisaation jäsenet kuvittelevat toteuttavansa. Fenomenologinen perustehtävä taas on havainnoinnin kautta oletettu tehtävä, jonka suhteen organisaation jäsenet työskentelevät, vaikkeivat ehkä olekaan siitä tietoisia. Nämä perustehtävän puolet usein poikkeavat toisistaan, mutta toisaalta voivat joissakin tilanteissa myös yhtyä. (Hyypä, 1983, 38.)

Perustehtävän käsitteen määrittelyssä ja käytössä on siis havaittavissa sävyeroja. Myös siitä, millaisia piirteitä perustehtävään liittyy, on esitetty erilaisia näkökantoja. Eroavaisuuksia löytyy esimerkiksi siinä, käsitetäänkö perustehtävä pysyväksi vai muuttuvaksi. Miller ja Rice (1967, 24–25) toteavat, että perustehtävä voi tarpeen edessä muuttua joko tilapäisesti tai myös pysyvästi. Sen sijaan Dartingtonin (1998, 1479) mukaan perustehtävä ei muutu ajassa, vaikka tavat sen täyttämiseen voivatkin vaihdella. Myös Kervinen (2005, 27) mukailee näkemystä, jonka mukaan perustehtävä on ennen kaikkea organisaation pysyvä tehtävä.

Kuten käsitteen määrittelyistä huomaamme, on perustehtävästä keskusteltu perinteisesti organisaatiotasolla liikuttaessa. Opetuksen ja kasvatuksen näkökulmasta katsottaessa perustehtävää voisi tällöin tarkastella koulun tasolla, jolloin organisaation perustehtävä tarkoittaisi koulun perustehtävää. Toisaalta käsite on erityisesti suomalaisessa kirjallisuudessa yhdistetty myös työyhteisöön (ks. esim. Hellström, 2004, 51; Hurme, 1995, 70), jolloin näkökulma on jo lähempänä työntekijää.

Perustehtävää voidaan kuitenkin tarkastella myös suoraan työntekijän tasolla. Myös aiemmassa tutkimuksessa perustehtävää on lähestytty juuri työntekijän tasosta käsin (ks. esim. Elfer, 2007; Kervinen, 2005; Korhonen, 2008). Esimerkiksi Korhonen (2008, 38) olettaa tutkimuksessaan perustehtävän nivoutuvan paitsi organisaation, myös työn käsitteisiin. Tämä tarkoittaa, että perustehtävä voi viitata myös yksittäisen työntekijän toiminnan ytimeen – koulun kontekstissa opettajan työhön. Korhosen määritelmä perustehtävälle onkin, että se kuvaa työntekijän näkemystä työnsä tarkoituksesta (mt., 83). Tämän tutkimuksen määritelmä mukailee Korhosta, ja määrittelenkin opettajan perustehtävän opettajan työn ytimeksi, työn tarkoitukseksi ja tärkeimmäksi tehtäväksi.

Korhosen (2008, 83) mukaan työntekijän perustehtävässä on kyse henkilökohtaisesta näkemyksestä, eikä voida määritellä yleisiä oletuksia koskien esimerkiksi juuri opettajan perustehtävää. Tästä huolimatta opettajan perustehtävästä ja erityisesti sen muuttumisesta on esitetty erilaisia mielipiteitä. Seuraavaksi pureudunkin juuri opettajan perustehtävään ja siitä käytyyn keskusteluun.

## **4.2 Opettajan perustehtävästä sanottua**

Keskustelua opettajan perustehtävästä eli opettajan toiminnan ytimeestä on esiintynyt erityisesti koulun ja opettajuuden muutokseen ja nykytilaan liittyvän keskustelun yhteydessä. Toisinaan esiin on tällöin noussut näkökanta, jonka mukaan perustehtävä on epäselvä tai jopa täysin hukassa (ks. esim. Syrjäläinen, 2002). Tässä alaluvussa pureudun siihen, mitä opettajan perustehtävästä todetaan alan kirjallisuudessa.

Kuten aiemmassa alaluvussa todettiin, voidaan perustehtävää tarkastella esimerkiksi Hyypän (1983) mallin mukaisesti kolmelta eri tasolta käsin. Tämän tutkimuksen ulkopuolelle on rajattu fenomenologinen perustehtävän taso, sillä kuten Korhonenkin (2008, 80) huomauttaa, on mahdotonta tarkastella käytännössä tapahtuvaa perustehtävän

suorittamista silloin, kun keskitytään perustehtävään liittyviin käsityksiin. Myöskään tasoista ensimmäinen, normatiivinen perustehtävä, ei ole tässä tutkimuksessa keskiössä samasta syystä. Huomio suunnataankin eksistentiaaliseen tasoon eli työntekijöiden omiin kokemuksiin ja näkemyksiin perustehtävästä. Kuitenkin opettajan työstä puhuttaessa on huomioitava, että monet lähteet nostavat tärkeimmäksi juuri normatiivisen tason. Myös Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n luomien Opettajan arvojen ja eettisten periaatteiden (n.d.) mukaan opettajan perustehtävä määritellään opetusala koskevassa lainsäädännössä ja normeissa.

Jotkut lähteistä toteavat opettajan perustehtävän olevan kasvattaminen ja opettaminen, sen kummemmin näitä avaamatta (ks. esim. Syrjäläinen, 2002). Rasehorn (2009, 260) toteaa hieman tarkemmin opettajan perustehtävän olevan opettaa, arvioida ja kasvattaa oppilaista yhteiskuntakelpoisia kansalaisia. Skinnarin (2004, 51) mukaan opettajan työn tarkoitus lähtee ennen kaikkea oppilaiden tarpeista. Toom ja Husu (2016, 44) sanovat opettajan tärkeimmän tehtävän olevan lapsen täyden potentiaalin edistämisen. Browning (2017, 13) taas muotoilee opettajan perustehtävän olevan oppimisen mahdollistavan ympäristön luominen. Esimerkiksi Salovaara ja Honkonen (2013, 227) kuitenkin erittelevät opettajan perustehtävää tarkemmin, kuvailemalla, kuinka siihen kuuluu oppitunnin aikana ohjaaminen ja kasvattaminen, turvallisuudesta huolehtiminen sekä sisältöjen opettaminen. Heidän mukaansa opettajan perustehtävä ei lisäksi rajoitu vuorovaikutukseen lasten kanssa, vaan jatkuu koulun pedagogisena kehittämisenä ja työyhteisön osana toimimisena. Näistä esimerkeistä voimmekin päätellä, ettei kysymykseen opettajan perustehtävästä ole valmiina yksimielistä ja selkeää vastausta.

Millainen on opettajan perustehtävän tilanne koulun ollessa muutosten keskellä? Salovaaran ja Honkosen (2013, 247) mukaan koulun kehittäminen on muun muassa juuri perustehtävän avaamista ja kirkastamista sekä sen tekemistä konkreettiseksi osaksi koulun jokapäiväistä työtä. Tästä näkökulmasta ajatellen koulumaailmassa tapahtuvat uudistukset ovat mahdollisuuksia tarkentaa opettajan

työtodellisuuden ja perustehtävän suhdetta. On esitetty myös ajatuksia, joiden mukaan kehittäminen ja kokeilut ovat itseasiassa osa opettajan perustehtävää (Luostarinen & Peltomaa, 2016, 219; Salovaara & Honkonen, 2013, 22). Tällöin perustehtävään määritetään siis kuuluvan avoimuus uudelle ja valmius muutokseen.

Kuitenkin myös toisenlaisia ääniä on kuultavissa. Jo 2000-luvun alussa on esitetty huolta siitä, että opettajan perustehtävä on hämärtyvässä ja jäämässä muiden opettajalle osoitettujen työtehtävien jalkoihin. Syrjäläinen (2002) käsittelee tutkimuksessaan opettajien ja rehtoreiden jaksamista muutosten ja uudistusten keskellä. Hän toteaa opettajan perustehtävän olevan hämärtynyt, ja päätyykin lopulta kysymään, eikö opettaja saisi jo opettaa. Syrjäläisen mukaan opettajien edellytetään nykyään laajentavan rooliaan ja ottavan vastuuta ohi opetuksen ja luokkahuonetyön. Pahimmillaan tämä voi kuitenkin johtaa opettajan ammatilliseen identiteettikriisiin ja uupumiseen. (Syrjäläinen, 2002, 12, 94–98.) Näin ollen voidaankin pohtia, tulisiko opettajat itsensä päästää ääneen opettajan perustehtävää tarkasteltaessa.

### **4.3 Opettajan oma perustehtäväkäsitys**

Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on ajatus siitä, että jokaisella työntekijällä on jonkinlainen käsitys omasta perustehtävästään. Tutkimustehtävänä onkin tavoittaa opettajien ajatuksia työnsä tarkoituksesta, toisin sanoen opettajien perustehtäväkäsityksiä. Tutkimuksen painopiste on näin ollen ennen kaikkea eksistentiaalisessa perustehtävässä (ks. alaluku 4.1). Seuraavaksi avaan sitä, miksi opettajien omien perustehtäväkäsitysten tarkasteleminen on tärkeää, ja sitä, mitä aiempi tutkimus on näistä käsityksistä paljastanut.

Se, kuinka työntekijät itse perustehtäväänsä lähestyvät, on usein jäänyt aiheesta puhuttaessa katveeseen (Kervinen, 2005, 9). Onkin myös tässä tutkimuksessa aluksi mielekästä pohtia, onko opettajien omien

perustehtäväkäsitysten tarkasteleminen ylipäänsä merkityksellistä. Esimerkiksi Hurmeen (1995, 70) mukaan perustehtävä muotoillaan ylemmillä tahoilla, esimiesten, johtokuntien ja hallitusten toimesta. Koulumaailmassa jokainen opettaja ei voi itse valita, mitä tekee ja mikä on keskeistä, vaan valintojen tulee pohjautua opetussuunnitelmaan ja yhteisiin tavoitteisiin ja päämääriin (Salovaara & Honkonen, 2013, 237). Jos perustehtävän muotoilu ei siis ole yksittäisen opettajan tehtävä, voidaan miettiä, miksi opettajien omiin käsityksiin tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Voisimmeko vain tyytyä toteamaan, että opettajan perustehtävä on ylhäältä käsin määrätty ja kaikille sama, ja jokainen työtä tekevä on sisäistänyt tämän ja sitoutunut toteuttamaan tätä?

Hurme (1995, 70) toteaa kuitenkin, että kuva perustehtävästä on jatkuvasti vaarassa vääristyä ja hämärtyä. Tämän seurauksena myös itse työn tekeminen voi alkaa tuntua epämääräiseltä. Työn rajaaminen voi vaikeutua, mikä taas kuormittaa työntekijää ja kasvattaa tehtävien määrää laadun kustannuksella. Nyky-yhteiskunnassa kaiken ollessa jatkuvassa liikkeessä työn tarkoituksen pohtiminen korostuu entisestään (Niemi, 2005, 139). Voidaankin päätellä, että myös työntekijöiden itsensä on tarpeellista tarkastella käsityksiään perustehtävästään. Kervisen (2005, 4–5) tutkiessa opettajien perustehtäväkäsityksiä kävi ilmi muun muassa, kuinka perustehtävän jäsentäminen voi edesauttaa paitsi työn priorisointia, myös tunnetta työssä jaksamisesta ja kokemusta työn mielekkyydestä. Perustehtäväkäsitysten avaaminen voisi siis olla yksi keino, jonka avulla huolehtia sekä työn laadusta että työntekijän jaksamisesta.

On tärkeää, että opettajalla itsellään on käsitys työnsä tavoitteista ja tarkoituksesta. Tavoitteiden selkeys vaikuttaa siihen, että työ koetaan hallittavaksi ja mielekkääksi (Luostarinen & Peltomaa, 2016, 219). Olennaista on paitsi yleisesti tavoitteiden tiedostaminen, myös se, että opettaja on aidosti sitoutunut työhönsä ja kokee tekevänsä merkityksellistä työtä, jolla on tarkoitus. Kun opettaja tiedostaa tavoitteensa ja työskentelee ahkerasti ammattitaitoaan hyödyntäen, voi hän tuntea tyydytystä työstään (Uusikylä, 2006, 35). Paitsi, että opettajilla tulisi olla

mahdollisuuksia jäsentää omia käsityksiään perustehtävästä, tulisi siis huomiota kiinnittää myös siihen, missä määrin nämä käsitykset toteutuvat koulun arjessa. Jos käytännön työ ei mahdollista oman perustehtäväkäsityksen toteuttamista, voi opettaja jopa kokea työn perustan kyseenalaistuvan (Lindén, 2010, 169).

Opettajan ja koulun perustehtävää on sivuttu kirjallisuudessa, mutta opettajien omista perustehtäväkäsityksistä ei löydy erityisen paljon tutkimusta. Sekin tutkimus, mitä aiheesta on tehty, esittelee perustehtäväkäsityksiä melko suurpiirteisesti, on tehty jo käytöstä poistuneen opetussuunnitelman aikana, eikä keskity erityisesti luokanopettajien kokemuksiin. Kervinen (2005) on tarkastellut perustehtäväkäsityksiä tuloksellisuuden näkökulmasta. Tutkimuksen tulokset voidaan tiivistää toteamalla, että perustehtävään liitettiin ennen kaikkea tiedollisesti, taidollisesti ja sosiaalisesti yhteiskuntakelpoisen ja aktiivisen kansalaisen kasvattaminen. Tuloksellinen työ on Kervisen mukaan sidoksissa perustehtävään. Tuloksellisuuteen opettajat yhdistivät ennen kaikkea muutokset oppilaan tunnetilassa ja asenteessa. (mt., 58, 64, 69.) Korhosen (2008, 126–129) tutkimuksessa taas opettajien perustehtäväkäsitykset mukailivat koulun toimintaa ohjaavia yleisiä normeja, siten, että vaikka käsitykset erosivat toisistaan melko paljon, toistui kaikissa opettaminen ja kasvattaminen opettajan ydintehtävinä. Syrjäläisen (2002) tutkimuksessa opettajilta ei suoranaisesti kysytty perustehtävästä, mutta sen tulokset voidaan yhdistää kokemuksiin perustehtävästä ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksessa opettajat kuvasivat työnkuvansa liiallista laajenemista. Monet kertoivat odottaneensa työltä lapsen kasvun ja oppimisen tukemista, mutta pettyneensä työn todellisuuteen ja sen liian laajoiksi koettuihin vaatimuksiin. Esiin nousivat kokemukset siitä, kuinka aika ei riitä kiihtyvässä muutostahdissa opetukseen, opetuksen suunnittelemiseen ja oppilaan kohtaamiseen. Tästä syystä Syrjäläinen (2002) päätyy pohtimaan, onko opettajan perustehtävä liiaksi hämärtynyt.



## 5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on luokanopettajan kokemus työstään. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja tulkita kokeneiden luokanopettajien ajatuksia siitä, mikä on opettajan perustehtävä eli työn tarkoitus. Lisäksi tutkimus pureutuu opettajan kokemuksiin tämän perustehtävän toteuttamisesta, keskittyen tekijöihin, jotka perustehtävän toteuttamista mahdollistavat tai haastavat. Tutkimuskysymyksiä muotoutui siis kaksi:

1. Millaisena luokanopettajat kuvaavat opettajan perustehtävän?
2. Mitkä tekijät vaikuttavat perustehtävän toteuttamiseen?

Lähden etsimään näihin tutkimuskysymyksiin vastauksia laadullisin menetelmin, fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan ohjaamana, viittä kokenutta luokanopettajaa haastatellen. Seuraavassa luvussa esittelen tarkemmin tutkimuksen aineistoa ja sen keräämistä, valitsemaani analyysimenetelmää sekä aineistolle suorittamani analyysin vaiheita.

## 6 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen menetelmällisiä valintoja: avaan tutkimusasetelmaa, tutkimuksen kohdetta, aineiston keruuseen liittyviä valintoja sekä keräämisen välineenä toimineen haastattelurungon luomista. Lisäksi esittelen sitä, millä tavoin olen käsitellyt keräämääni aineistoa, kuvaten analyysini etenemisen vaihe vaiheelta kohti seuraavassa luvussa esiteltäviä tutkimuksen tuloksia.

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus. Lähestymistapani on fenomenologis-hermeneuttinen. Tämä tarkoittaa sitä, että keskiössä ovat tutkittavan kokemukset ja käsitykset todellisuudesta sekä tutkijan tulkinnat näistä. Opettajan perustehtävää tarkastellaan siis luokanopettajan merkityksmaailmasta käsin. (Laine, 2015, 29–33.)

### 6.1 Aineiston kerääminen

Suoritin aineiston keruun haastatteluiden avulla. Haastattelu ei menetelmänä ollut ainoa mahdollinen valinta, ja esimerkiksi Elfer (2007) onkin tutkinut päiväkotityöntekijöiden perustehtäväkäsityksiä hyödyntäen osittain myös havainnointia. Roulstonin ja Choin (2018, 243) mukaan haastattelemineen on kuitenkin mielekästä, kun tarkastellaan tutkittavien uskomuksia, näkökulmia sekä merkityksenantoa. Lisäksi se mahdollistaa muuttuvien tilanteiden mukaisesti toimimisen, esimerkiksi läpikäytävien aiheiden järjestystä vaihdellen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 205).

Toteutin aineistonkeruun kevään 2018 aikana puolistrukturoitujen teemahaastatteluiden avulla. Kohdensin haastattelut siis tiettyihin, ennalta keskeisiksi arvioimiini teemoihin. Käytännössä jokainen haastattelu eteni samoihin teemoihin nojaten, ennalta luomani haastattelurungon avulla, mutta kuitenkin ilman tarkasti muotoiltuja kysymyksiä. Näin toimimalla

pyrin saamaan tutkittavan äänen aidosti kuuluviin. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 47–48.)

Haastattelin tutkimusta varten viittä luokanopettajaa, jokaista heidän työpaikallaan, heille parhaiten sopivana ajankohtana. Haastattelut nauhoitettiin, ja kestoiltaan ne olivat noin tunnin mittaisia (46min–1h 15min). Haastatteluhetkenä haastateltavat toimivat luokanopettajina eri luokka-asteilla, aina ensimmäisestä kuudenteen luokkaan. Yksi opetti lisäksi yläkoululukaisia oppilaita yhdessä oppiaineessa. Yksi opettajista hoiti myös apulaisrehtorin tehtäviä, ja kaksi muuta toimivat koulunsa johtokunnassa. Kaikki opettajat työskentelivät pääkaupunkiseudulla, kouluissa, joissa olivat työskennelleet jo useita vuosia.

Kaikki tutkitut opettajat ovat päteviä luokanopettajia, ja valmistuneet ammattiin vuosituhaten vaihteen molemmin puolin. Jokaisella on alan työkokemusta vähintään 15 vuoden ajalta. Haastateltavia etsiessäni yksi kriteereistäni olikin se, että löytäisin tutkittavakseni kokeneita opettajia. Koin tämän tärkeäksi, sillä uskoin kokeneen luokanopettajan kykenevän reflektomaan työtään ja ydintehtäväänsä vasta-alkajaa paremmin. Toivoin lisäksi saavani esiin myös mahdollisia haastateltavien uran aikana tapahtuneita opettajuuden muutoksia. Omaan reflektiooni sain tukea myös kasvatustieteen kentällä usein hyödynnetystä Hubermanin uravaihekuvauksesta. Hubermanin (1993, 7–13) mukaan opettajan uraa leimaa seitsemännestä työvuodesta aina 25. työvuoteen asti tietynlainen kokeileminen ja monipuolistaminen. Opettajat pyrkivät kohti itsensä näköistä työskentelyä, ja pohtivat omaa käsitystään opettajan roolista. Toisaalta tähän vaiheeseen kuuluu myös tietoisuuden kasvaminen esimerkiksi työlle ylhäältäpäin asetetuista reunaehdoista. Opettaja saattaakin uudelleen arvioida opettajan ammattia ja jopa alavalintaansa. Koska tälle uravaiheelle on Hubermanin (1993) mukaan ominaista pohdiskeleva ja myös kyseenalaistava ajattelutapa, uskon, että tällaiset opettajat ovat parhaita tiedonantajia opettajan perustehtävää tarkastellessa, ja etsinkin haastateltavakseni vähintään 7 vuotta alalla työskennelleitä opettajia.

Haastattelurunkoa rakentaessani hyödynsin aiheesta aiemmin tehtyjä tutkimuksia. Korhonen (2008, 78) on omassa väitöskirjassaan luonut mallin, jossa perustehtävän tutkiminen jakautuu kolmeen osaan: 1) koulun ja opettajan perustehtävään, 2) perustehtävän sisältämiin ydintehtäviin ja tavoitteisiin sekä perustehtävän hoitamiseen ja arviointiin sekä 3) perustehtävän pysyvyyteen vs. muuttumiseen. Perehdyinkin haastattelurunkoa ja kysymyksiä pohtiessani tähän malliin. Pyrkimykseni oli, että saisin informaatiota koskien kaikkia Korhosen muotoilemia tasoja, kuitenkin siten, että painopiste olisi näistä keskimmaisessä. Lisäksi erityisesti Kervisen (2005, 41) jaottelu koetun perustehtävän osa-alueista — työn tarkoitus ja luonne, siihen liittyvät kokemukset sekä sen onnistunut toteuttaminen — toimi omaa haastattelurunkoani jäsentävänä työkaluna.

## **6.2 Analyysimenetelmänä teema-analyysi**

Keräämälleni aineistolle suoritin teema-analyysin Braunia ja Clarkea (2006) mukaillen. Teema-analyysi on laadullisen aineiston analyysitapa, jota voidaan hyödyntää varsin laajasti erilaisten tutkimustehtävien yhteydessä (Nowell, Norris, White & Moules, 2017, 2). Teema-analyysin puolesta puhuu esimerkiksi sen joustavuus: se ei ole niin sidottu tiettyihin teoreettisiin kehyksiin kuin monet muut laadullisen tutkimuksen analyysikeinot, mutta mahdollistaa silti aineiston rikkaan ja yksityiskohtaisen analyysin (Braun & Clarke, 2006, 78).

Teema-analyysin tarkoituksena on tunnistaa, analysoida sekä lopulta raportoida aineistosta löydettäviä teemoja. Teema pyrkii tallentamaan aineistosta jotain tärkeää suhteessa tutkimuskysymykseen, edustaen jonkinlaista aineistosta löydettävää kuviota. Teema-analyysi ei ole analyysimenetelmänä yhtä tunnettu kuin monet muut, vaikka siihen liittyviä metodeita hyödynnetäänkin laajasti. (Braun & Clarke, 2006, 79–82.)

Tyypillisesti yhden teeman alle sopivia ajatuskokonaisuuksia löytyy useita eri puolin aineistoa. Teema-analyysissa se, mistä lopulta muodostuu

teema ja kuinka merkittävä tämä teema on, ei kuitenkaan ole riippuvainen siitä, kuinka monta mainintaa se saa aineistossa. Olennaista sen sijaan on, tiivistyykö teemaan jotakin tärkeää suhteessa tutkimuskysymykseen. (Braun & Clarke, 2006, 82.) Näin ollen olen itsekkin pyrkinyt analyysissani suhtautumaan mahdollisiin teemoihin avoimin mielin, muistaen, että vaikka tietty teema ei nousisi esiin jokaisen haastateltavan puheessa, ei tämä silti tarkoita, ettei se olisi tärkeä etsittäessä vastausta tutkimuskysymyksiin.

Aineistolle suorittamani analyysi ei ollut sidottuna tiettyyn valmiiseen teoriaan. Braunin ja Clarken (2006, 83) määritelmän mukaan suoritin induktiivista analyysia: koodasin aineistoa yrittämättä sovittaa sitä ennalta määrättyyn teoreettiseen kehikkoon tai ennakkokäsityksiin. Tutkijana myönnän kuitenkin, etten voi olla täysin vailla kytkentöjä aiheeseen liittyvästä teoriasta. Aineistoa ei voi koodata tyhjiössä (mt., 84), ja tunnustankin teorian vaikutuksen työskentelyyni, vaikkei se suoraan toimikaan pohjana analyysilleni. Analyysiotettani voikin kutsua esimerkiksi teoriaohjaavaksi: etenin aineiston ehdoilla, mutta liitin siihen myös teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 117). Teoria ei siis määrittänyt tapaani käsitellä aineistoa, mutta se kulki mukana tuomassa osaltaan selityksiä, vahvistusta tai muita huomioita tulkintoihini liittyen. Nowellia ja kumppaneita (2017, 11) mukaillen hyödynsinkin teoriaa esimerkiksi tutkimusraportissa, jossa kirjallisuus ja aiemmat tutkimustulokset rinnastettiin nyt saatujen tulosten kanssa.

### **6.3 Analyysin eteneminen**

Teema-analyysia toteuttaessani mukailin Braunin ja Clarken (2006) näkemystä sen eri vaiheista. Heidän mukaansa analyysin ensimmäinen vaihe käynnistyy jo aineistoa kerätessä, kun taas sen päätöspiste on aineistosta löytyneiden tutkimustulosten raportoiminen.

Ennen varsinaista analyysin aloitusta kirjoitin puhtaaksi eli litteroin nauhoitetut haastattelut. Kuten laadukkaaseen tutkimustyöhön kuuluu,

pyrin tekemään tämän aina mahdollisimman pian haastattelun jälkeen (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 185). Lopulta haastattelut suoritettuani ja litteroituani kasassa oli 52 sivua litteroitua aineistoa. Tämän jälkeen alkoi varsinainen analyysi puhtaaksikirjoitettuun materiaaliin tutustumisella. Voidakseni aidosti syventyä aineistoon, luin sen kokonaisuudessaan läpi useita kertoja. Braunin ja Clarken (2006, 87) ohjeiden mukaisesti pyrin niin sanottuun aktiiviseen lukemiseen, jossa jo samalla etsitään aineistosta merkityksiä ja kuvioita. Nowell ym. (2017, 5) kuvaavat, kuinka tutkija tämän aktiivisen lukemisen myötä upottautuu aineistoon. Aineistoon tutustumista voidaan kutsua jopa analyysin perustaksi (Braun & Clarke, 2006, 87), joten pyrin suorittamaan sen huolellisesti, käyttäen työvaiheeseen runsaasti aikaa.

Seuraavaksi siirryin alustavaan koodaukseen. Koodaamisella tarkoitetaan tiettyjen merkkien eli koodien yhdistämistä tutkijan tulkinnan mukaisesti tiettyä aihetta koskeviin tekstijaksoihin (Eskola & Suoranta, 2008, 155). Koodien avulla aineistoa saadaan yksinkertaistettua (Nowell ym., 2017, 5). Lisäksi niiden avulla tunnistetaan ja tavoitetaan aineistosta piirteitä, jotka kiinnostavat analyysin tekijää. Tässä vaiheessa keskityin koodaamaan aineistoa mahdollisimman monipuolisesti ja laajasti, siten, että säilytin myös esimerkiksi valtavirrasta eroavat kertomukset enkä jättänyt niitä koodatessa huomioimatta. (Braun & Clarke, 2006, 88–89.)

Kolmanteen vaiheeseen siirtyessäni oli edessäni lista koodattua aineistoa. Nyt ryhdyinkin järjestelemään ja yhdistelemään koodeja potentiaaliin teemoihin (Braun & Clarke, 2006, 89). Ensimmäiset versiot mahdollisista ylä- ja alateemoista alkoivat muodostua (Nowell ym., 2017, 8). Hyödynsin tässä konkreettisia, visuaalisia apukeinoja: kirjoitin aineistosta löytämäni koodit paperille, jonka jälkeen leikkasin ne yksitellen irti ja ryhdyin järjestelemään, kooten niistä lopulta alustavia teemoja.

Analyysini neljännessä vaiheessa otin juuri luomani alustavat teemat tarkempaan tarkasteluun. Braunin ja Clarken (2006, 91) neuvojen mukaisesti ryhdyin tutkimaan, ovatko teemat todella sisäisesti

johdonmukaisia ja yhtenäisiä sekä keskenään selkeästi erilaisia. Tässä vaiheessa muutama alustava teema yhdistyiikin, muodostaen näin uuden teeman. Ryhdyin myös luomaan alustavaa, teemat visuaalisessa muodossa esittävää teemakarttaa tai -kuviota. Päästyäni tässä tyydyttävään lopputulemaan, siirryin pohtimaan miten teemani toimivat suhteessa aineistoon kokonaisuutena: heijastavatko ne varmasti sen esiin tuomia merkityksiä? Palasinkin vielä lukemaan aineiston läpi varmistaakseni, että olen ymmärtänyt ja huomannut kaiken. (Braun & Clarke, 2006, 91.)

Viidennessä vaiheessa olin saanut muodostettua tyydyttävän teemakartan edellisessä vaiheessa muotoilemistani teemoista. Nyt siirryin vielä hiomaan teemoja, pyrkien määrittämään kunkin teeman ytimen sekä sen, minkä aineiston ulottuvuuden mikäkin teema tuo esiin. Tässä vaiheessa tarkensin myös jälkimmäisen tutkimuskysymyksen tulosten kohdalla sitä, millainen on ylä- ja alateemojen suhde. (Braun & Clarke, 2006, 92.)

Teema-analyysini kuudes ja viimeinen vaihe oli lopullisen, auki kirjoitetun analyysin luominen. Näin koostamassani raportissa tarjoan myös aineistokatkelmia luomieni päätelmien tueksi sekä luomani teemakartat kuvioina selkeyttämään tutkimustulosten rakennetta. Lopullisessa analyysissäni pyrin paitsi esittelemään aineiston lukijalle, myös luomaan samalla analyttisen narratiivin pelkkä kuvailemista syvällisemmällä otteella. (Braun & Clarke, 2006, 93.) Tutkimus ei ole valmis, kun tulokset on analysoitu. Seuraavaksi siirrynkin kuvaamaan, selittämään ja tulkitsemaan saatuja tuloksia (Hirsjärvi ym., 2009, 229.)

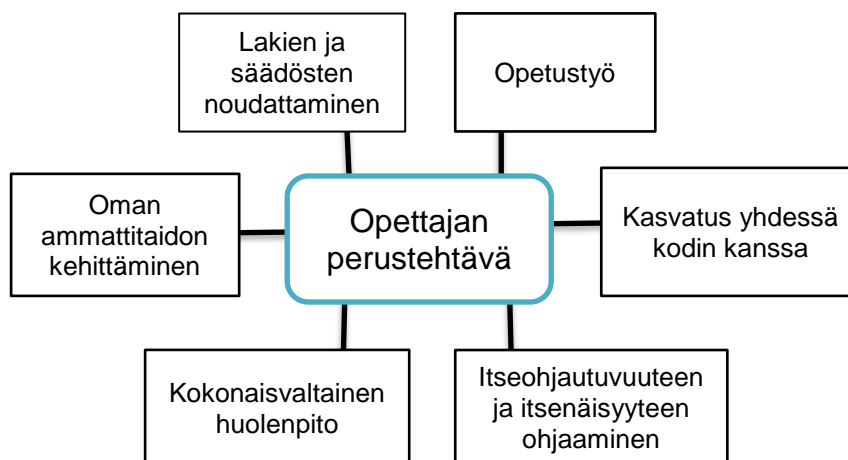
## 7 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset jaoteltuna kahden tutkimuskysymyksen mukaisiin alalukuihin. Nämä alaluvut jakautuvat edelleen kysymykseen vastaavien teemojen mukaisesti. Tarjoan analyysini ja tulkintojeni tueksi aineistosta nostettuja katkelmia. Lisäksi kuljetan mukana aiheeseen liittyvää teoriaa, jonka avulla kiedon tämän tutkimuksen tarjoaman tiedon ja kuvauksen myös aiempaan aiheeseen liittyvään tutkimukseen ja kirjallisuuteen.

### 7.1 Opettajan perustehtävä luokanopettajien kuvaamana

Tässä alaluvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni: Millaisena luokanopettajat kuvaavat opettajan perustehtävän? Olen jakanut tähän kysymykseen vastaavat tulokset teemoittain kuuteen alalukuun, jotka olen nimennyt teemaa kuvaavalla otsikolla.

Kuten teema-analyysia tehdessä on tapana, muotoilin tuloksista myös visuaaliset teemakartat. Kuviossa 1 esitänkin tulosten rakennetta selkeyttävän teemakartan ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta.



Kuvio 1. Opettajan perustehtävä luokanopettajien kuvaamana.



### 7.1.1 Lakien ja säädösten noudattaminen

Haastatellut luokanopettajat kokevat opettajan työtä ohjaavien lakien ja säädösten noudattamisen yhdeksi opettajan perustehtävän ulottuvuudeksi. Näistä puhuessaan opettajat keskittyivät ennen kaikkea valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteisiin. Jokainen opettajista puhui haastattelussa opetussuunnitelmasta ja sen muutoksista, mistä voidaan päätellä sen tuntemisen ja noudattamisen olevan keskeinen osa perustehtävää. Useimmat haastateltavista totesivat suoraan, kuinka opetussuunnitelman toteuttaminen on velvollisuus, huolimatta siitä, onko opettaja itse samaa mieltä sen sisältöjen ja painotusten kanssa. Tämä on luonnollista, sillä kuten esimerkiksi Uusikylä ja Atjonen (2005, 50) toteavat, ei opettamisen tule olla vain henkilökohtaisten näkemysten toteuttamista, vaan opetussuunnitelmaan perustuvaa pitkäjänteistä työtä.

Kuitenkin siinä, miten tärkeäksi opettajat määrittävät opetussuunnitelman roolin omassa perustehtävässään, on havaittavissa eroja. Koska opetussuunnitelman perusteet sitovat kouluja ja opettajia (Jantunen & Haapaniemi, 2013, 75), näkee yksi haastateltavista ne jopa keskeisimpänä perustehtävän määrittäjänä:

No tärkein on tietysti se mitä laki määrittelee meille. Mä koen ne asiat hyvin tärkeinä, lähinnä ajatellen et mitä opetussuunnitelmassa on. Et opetussuunnitelma on se jota mun on pakko noudattaa ja mä ajattelen ite aina niin et jos kuka tahansa tulis mun luokkaan kesken opetuksen ni mun pitäis pystyä perustelemaan et miks me tehään sitä mitä me tehään. [...] Mä ite koen ne tärkeinä mitä meille on määritelty, ja meidän täytyy tehdä niitä asioita. (opettaja 4)

Viralliset arvot eivät kuitenkaan aina ole niitä, jotka ohjaavat toimintaa (Jantunen & Haapaniemi, 2013, 77). Kervisen (2005, 75) tutkimuksessa opettajan työtä määrittävät tekstit eivät näkyneet ensisijaisina vaikuttajina opettajien perustehtäväkäsityksissä. Myös tässä tutkimuksessa tehdyissä haastatteluissa eräs opettajista totesi, ettei koe perustehtävän olevan ensisijaisesti opetussuunnitelman toteuttamista. Opetussuunnitelman

merkitys tunnustetaan, mutta sitä ei nähdä tärkeimpänä lähtökohtana perustehtävän määrittämiselle:

Et sit ehkä sen [muut perustehtävän osa-alueet] jälkeen tulee se opetussuunnitelman toteuttaminen. Et jos semmoset perusasiat on kunnossa ni sit ruvetaan miettiä sitä kautta mikä velvottaa sitä mun perustehtävää. (opettaja 5)

Jonkin verran keskustelua herätti melko tuore opetussuunnitelmauudistus ja se, kuinka muuttunut opetussuunnitelma suurelta osin vastaa opettajien omia perustehtäväkäsityksiä. Myös opetussuunnitelmaprosessiin osallistuminen koetaan jossain määrin opettajan perustehtävään kuuluvaksi, mitä haluttiinkin korostaa viimeisintä opetussuunnitelmaa tehtäessä (Salminen & Annevirta, 2014, 334). Opetussuunnitelman luomiseen osallistumisen on esitetty olevan mahdollisuus miettiä omia toimintatapoja ja rakentaa työnsä suuntaviivoja (Halinen, Holappa & Jääskeläinen, 2013, 190). Luokanopettajat kuitenkin kokevat, että prosessina osallistumisen tulisi olla kevyempi.

Opetussuunnitelman tuntemisen ja noudattamisen lisäksi työhön nähdään kohdistuvan myös muita velvoitteita, joiden noudattaminen on osa perustehtävää. Eräs opettajista korostaa yleisesti opettajan työtä määrittävien vastuiden täyttämistä ja tuntemista osana perustehtävää:

Kuuluu perustehtävään ehdottomasti ymmärtää, et mitkä on mun vastuut, ja missä kohtaa mun täytyy huolehtia vaikka oppilaasta, et mä en voi päästää aikasemmin ilmottamatta kotiin tai tämmösiä asioita. Tää vastuukysymysten ymmärtäminen ja tunteminen kuuluu perustehtävään. (opettaja 4)

Lisäksi tähän teemaan sopivia mainintoja keräsi myös esimerkiksi virkaehtosopimuksen noudattaminen. Eräs opettajista painottaa, kuinka opettajan perustehtävä on ennen kaikkea pedagogisen työn tekemistä. Tästä huolimatta opettajan on toisinaan esimiehen pyynnöstä tehtävä myös tästä eroavia työtehtäviä. Tällaisia tehtäviä ei kuitenkaan mielletä perustehtävän mukaisiksi:

Mä just tein inventaariota et monta pulpettia mulla on, ja tuolia ja muuta. Ne on tehtävä kun näin määrätään, mutta tota, mä en miellä niitä mun perustehtävään kuuluvaks ollenkaan. (opettaja 4)

Esimerkkeinä pakollisesta työstä, jota ei koeta pedagogisena eikä siten kuuluvan perustehtävään, mainittiin myös tutkimusten teettäminen oppilailla, erilaisten esitteiden jakaminen oppitunneilla sekä osa palaverista. Myös vuonna 2017 voimaan astuneen Kilpailukyky sopimuksen edellyttämän, niin sanotun kiky-velvoitteen ja perustehtävän kohtaamiseen suhtauduttiin muutamassa haastattelussa kriittisesti. Yksi opettajista kuvaa kiky-ajalla tehtävän työtä seuraavasti: "Ne on vähän niinku vitsejäkin välillä et mitä niis tehdään, et se on niinku ulkopuolelta tullu velvot se kiky" (opettaja 3).

### 7.1.2 Opetustyö

Toisena keskeisenä osana opettajan perustehtävää nähdään opettaminen. Luokanopettajat eivät kuitenkaan haastatteluissa eritelleet tiettyjä yksityiskohtaisia sisältöjä, joiden opettamisen he katsoisivat osaksi perustehtäväänsä. Yksi opettaja mainitsi kunkin oppiaineen perusteet tärkeiksi opettaa:

Ja sitte on nää oppisisällöt eri aineissa. [...] Että kumminkin ne eri oppiaineiden sisällöt on semmosia perus, ne on tärkeitä, ne tämmöset perustaidot jokasesta oppiaineesta ni se on kuitenkin semmonen yks niistä kolmesta [perustehtävän osa-alueesta]. (opettaja 1)

Eräs opettajista taas korostaa niin sanottujen välineaineiden opettamista. Hänen mukaansa keskeistä on "lukutaito, kirjoitustaito, perustaito matematiikassa. Eli välineaineiden hallinta et pystyy ylipäättänsä opiskelemaan mitään muuta" (opettaja 2).

Kaiken kaikkiaan opettajat eivät koe sisältötiedon opettamista erityisen keskeisenä. Luokanopettajat totesivat useaan otteeseen, etteivät näe opetettavien sisältöjen painottamista perustehtävän mukaisena työskentelynä. Sen sijaan haastatteluissa rinnastettiin tietojen ja taitojen

opetus. Jantusen ja Haapaniemen (2013, 48) mukaan ihminen oppii tekemällä, ja tiedon tulee näyttäytyä myös taitoina. Tutkitut opettajat taas kokevat jopa, että taitojen opetus saa painottua tietojen opetuksen kustannuksella:

[Uudessa opetussuunnitelmassa] on siirretty ne taidot sisältöjen ohi, mun mielestä se on oikein päin. Eli tavallaan et jos on hirveen sisältökeskeistä se opettaminen ni tavallaan, jotenki koen että se kaventaa sitte niiden taitojen oppimista. (opettaja 2)

Opettajat suhtautuvat opetustyöhön ja sen painotuksiin persoonastaan riippuen eri tavoin (Atjonen, 2007, 206). Kuitenkin kaikki tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat painottavat opetustehtävän olevan ennen kaikkea taitojen opettamista. Tämä on linjassa viimeisimmän opetussuunnitelmauudistuksen kanssa, jossa pyrkimys oli tuoda taitojen opettamista vähintäänkin sisältöjen opettamisen rinnalle (Vitikka ym., 2016, 87). Suomalaisen peruskoulun tärkeimpiin tavoitteisiin kuuluu elinikäisen oppimisen tukeminen (Kumpulainen & Lankinen, 2016, 73), ja tähän liittyen opettajat korostavatkin taidoista erityisesti työskentely- tai opiskelutaitojen sekä ajattelun taitojen opettamista. Näitä opiskeluun tarvittavia taitoja opettamalla opettaja varmistaa, että opiskelu ylipäänsä onnistuu ja oppilaan on mahdollista päästä käsiksi tietoihin ja sisältöihin:

Mitä me opitaan joistain oppiaineista tai mitä tietoja oppilaille jää mieleen ni se on niinku vähemmän, se ei oo kokonaan toissijaista mutta se tulee niiden laaja-alaisten osaamisalueiden vanavedessä. Niitä ei voi ohittaa, koska muuten se oppiminen ei oo optimaalista. Eli jos oppilas ei ole valmis opiskelemaan, hänellä ei oo opiskelun taitoja, niin ei siit oo mitään hyötyä et mä yritän kaataa sitä tietoa hänen päähän. (opettaja 4)

Et kyl mä koen että nää tietynlaiset ajattelun taidot ja, ihan nää niinku käytännön toiminnan taidot ja se että miten huolehdit välineistä ja miten työskentelet ni ne on tärkeimpiä kun ne yksittäiset sisällöt. (opettaja 2)

Kaiken kaikkiaan työskentelytaidot, ajattelun taidot, oppimisen into ja oppimaan oppimisen taidot saivat lukuisia mainintoja. Opettajat kokevat turhana lähteä opettamaan sisältöjä, jos oppilailta puuttuvat nämä

“peruspalikat” (opettaja 4). Oppimaan oppimisen taidoista puhuvat myös Husu ja Toom (2010, 141) todetessaan, että koulun rooli näiden suhteen on suuri, ja koulu onkin vahvasti vastuussa oppilaiden kyvystä oppia.

Opettajat pohtivat opettamiseen liittyvää perustehtävän osa-aluetta myös oman osaamisensa näkökulmasta. Yksi opettaja kuvaili haastattelussa, kuinka opettajan ydintehtävään kuuluu opetusteknisen osaamisen hallinta:

[Perustehtävään kuuluu] sen työn jäsentäminen ja sen oppiaineksen jäsentäminen ja sen muokkaaminen sillä tavalla, et se oppilas voi siitä oppia. Et mä osaan opettaa semmosilla työtavoilla. (opettaja 3)

Opetusosaamista tarkastelevat myös Toom ja Pyhälto (2013, 86) todeten, kuinka opettajan asiantuntijuus näyttäytyy kykynä havaita, löytää ja ratkaista oppimisen haasteita ja ongelmakohtia. Opetustyöhön liittyen perustehtävään kuuluukin luokanopettajien mukaan myös opetuksen eriyttäminen. Lisäksi perustehtävään liitetään arviointi sekä suunnittelutyö.

Vaikka opetustyötä pidetään keskeisenä osana perustehtävää, myöntävät opettajat sen jäävän helposti muiden perustehtävän osa-alueiden varjoon. Pääosin tilanteeseen ollaan kuitenkin tyytyväisiä. Myös aiemmassa tutkimuksessa opettajat ovat korostaneet tiedollisia oppimistuloksia enemmän esimerkiksi kasvatustavoitteita (Kervinen, 2005, 75). Kuitenkin eräs tutkittavista muistuttaa, ettei opetustyö saisi täysin jäädä jalkoihin: “Mikä mua vähän huolestuttaa, ni mun mielestä se opettaminen, sille jää koko ajan vähemmän tilaa ja aikaa” (opettaja 5).

### **7.1.3 Kasvatus yhdessä kodin kanssa**

Opetustyön sekä opettajan työtä raamittavien säädösten noudattamisen ohella haastatellut luokanopettajat korostavat myös kasvatuksen olevan tärkeä osa perustehtävää. Kasvatuksen teema kattaa tässä tutkimuksessa ne opettajien mainitsemat velvollisuudet, jotka liittyvät oppilaan ihmisenä kasvuun. Erityisen paljon haastatteluissa nousi esiin sosiaalisten taitojen kehittäminen. Näihin liittyvää kasvatusta vaaditaankin kouluilta

tulevaisuuden valossa yhä enemmän (Jantunen & Haapaniemi, 2013, 48). Opettajat kokevat vahvasti, että perustehtävään kuuluu kasvattaa oppilaista muiden kanssa toimeen tulevia, muut huomioivia yksilöitä:

Et ehkä se oleellisin asia mitä alakoulun aikana pitää oppia on se et miten ollaan toisten ihmisten kanssa. Eli se et miten tullaan toimeen toisten ihmisten kanssa. [...] Ylipäätänsä ihan et miten täällä puhutaan ja keskustellaan ja missä kohtaa pitää tajuta olla hiljaa ja kaikki tämmöset asiat. (opettaja 2)

Luokanopettajat kokevat tehtäväkseen kasvattaa lapsista elämässä ja yhteiskunnassa pärjääviä aikuisia. Yksi haastateltavista liittää tähän tehtävän toimia roolimallina. Opettajan tulee myös tuntee yhteiskunta, joka koulua ympäröi, ja ymmärtää, millaiseen maailmaan lapsia kasvattaa (Stenberg, 2011, 55). Oppilaiden sosiaalistaminen tähän ympäröivään yhteiskuntaan nähdäänkin yhtenä ydintehtävistä:

Jotenki mä ajattelen et se opettajan perustehtävä on kuitenkin kasvattaa lapsista yhteiskuntakelpoisia kansalaisia. Se on se mistä lähetään liikkeelle. (opettaja 5)

Turvallinen kasvu muodostuu kodista, koulusta ja näiden välisestä yhteistyöstä (Salovaara & Honkonen, 2011, 162). Opettajat korostavatkin, kuinka kasvatustehtävä tulee jakaa kodin kanssa. Toisin kuin esimerkiksi opetustyö, nähdään kasvatustyö vahvasti opettajan ja kodin yhteistyönä, tai kuten yksi opettajista haastattelussa totesi: "Kodin kanssa yhdessä kasvatetaan" (opettaja 4). Siksi liitinkin kasvatuksen teeman alle myös puheen kodin ja koulun yhteistyöstä ja siitä, kuinka se ja hyvien välien vaaliminen ylipäänsä on osa opettajan perustehtävää:

Yks tärkeä asia on myös kodin ja koulun yhteistyö, eli mun perustehtävään ehdottomasti kuuluu se et mä oon yhteydessä koteihin, mä ehkä annan heille työkaluja myöskin siihen kasvatukseen. (opettaja 4)

Yhteydenpito koteihin on osa opettajan osaamista (Ukskoski, 2018, 143). Kodin ja koulun yhteistyöhön suhtaudutaan kuitenkin myös jossain määrin varauksella. Ensinnäkin, vaikka kasvatuksen nähdään olevan erityisen

tärkeä osa opettajan perustehtävää, kokee jokainen haastateltavista, ettei opettajan tule yksin olla vastuussa oppilaan kasvusta ja esimerkiksi juuri sosiaalisista taidoista. Enemmistö opettajista mainitsi haastattelussa, etteivät kodit voi vierittää täyttä vastuuta kasvatustyöstä opettajille:

Mun mielestä kuitenkin lapsen semmonen peruskasvatus on kotien tehtävä. [...] Kyllä se sosiaalisuus, et miten ihmisiä kohdellaan, ni kyllä se mun mielestä tulee perheistä. (opettaja 1)

No sit tulee tosiaan niitä hetkiä et ajatellaan et opettajalle kuuluu sitä kasvatusta enemmän kuin sille kodille. Eli siinä voi olla joillain yksilöillä, yksittäisillä henkilöillä väärä kuva. (opettaja 4)

Lisäksi opettajat kokevat, että vaikka perustehtävään kuuluukin yhteydenpito koteihin ja huoltajien kanssa neuvottelemineen, on tässäkin rajansa – huolimatta siitä, että kodit ehkä toivoisivatkin enemmän:

Varmaan ikinä ei voi antaa riittävästi palautetta kotiin, et tuntuu et jos ei nyt ihan päivittäin kirjottais joka ikisestä 31 oppilaasta että miten on koulupäivä mennyt. (opettaja 2)

Opettajan ja oppilaan kodin välillä voi toisinaan ilmetä näkemyseroja (Atjonen, 2007, 207). Useammassa haastattelussa esiin nousi kokemus siitä, että vanhemmat vaativat opettajalta yhä enemmän. Kodeilta tuleviin yksityiskohtaisiin vaatimuksiin vastaamista ei kuitenkaan nähdä osana opettajan perustehtävää. Ukskosken (2018, 143) mukaan opettajat kokevat vanhempien luottamuksen opettajan ammattitaitoon heikentyneen. Kuitenkin tässä tutkimuksessa haastateltavat painottavat opettajan olevan se, jonka viime kädessä vastaa koulupäivän käytänteistä:

Ja sit jonkin verran on lisääntyny kyl semmonen niinku asiakaslähtöinen näkemys, et ajatellaan et me ollaan sillä tavalla joku, tarjotaan jotakin palvelua ja oppilaat ja perheet on meidän asiakkaita, ja he voi tarvittaessa vaatia jotain toisella tavalla tai enemmän tai reklamoida jostain asiasta, joka kuitenkin liittyy ihan siihen et se on opettajan valtuudessa päättää miten joku asia tehdään. (opettaja 4)

Muutenkin haastatteluissa esiin nousi se, kuinka vanhempien toivotaan muistavan ja ymmärtävän opettajan perustehtävä ja sen rajat. Tähän

liittyen esimerkkinä yksi opettaja kertoi, kuinka toisinaan vanhemmat ovat jopa aamulla soittaneet opettajalle ja pyytäneet apua sen arvioimiseen, kannattaisiko kipeän oloisen lapsen tulla kouluun vai levätä kotona.

Kaiken kaikkiaan kasvatuksesta puhuttiin haastatteluissa paljon. Sen rooli osana opettajan perustehtävää rinnastettiin usein opetustyön kanssa. Luokanopettajat korostavat, kuinka kasvatustyö on näistä kahdesta ensisijaista, kuvaten, kuinka sen huomiotta jättäminen johtaa vaikeuksiin tietoja ja taitoja opetettaessa:

Kasvatus on mulle myöskin äärimmäisen tärkeä osa sitä perustehtävää, must se kuuluu vähän siihen, että on turha yrittää opettaa tai olettaa että oppilaat oppisivat jotain jos siellä on semmosia kasvatuksen pulmia jotka häiritsee sitä oppimista. (opettaja 4)

Opettajien näkemykset saavat tukea myös kirjallisuudesta. Esimerkiksi Husu ja Toom (2010, 139) toteavat aktiivisen otteen kasvatuksellisissa asioissa mahdollistavan myös paremmat oppimistulokset. Tällainen ajattelu on linjassa myös voimassa olevan opetussuunnitelman kanssa, joka Cantellin (2013b, 197) mukaan painottaa kasvatuksen kulkemista mukana osana kaikkien oppiaineiden opetusta.

#### **7.1.4 Itseohjautuvuuteen ja itsenäisyyteen ohjaaminen**

Autonomiia voidaan pitää paitsi opettajan profession piirteenä, myös työn päämääränä. Tämä kuvaa sitä, kuinka työn tavoitteena on oppilaan itsenäinen pärjääminen. (Lapinoja & Heikkinen, 2006, 145.) Myös yksi opettajien perustehtäväkäsitysten ulottuvuuksista koskee pyrkimystä ohjata lasten kehitystä kohti itseohjautuvuutta. Opettajat nostivat useaan otteeseen esiin ajatuksen siitä, kuinka heidän tehtävänsä on kannustaa oppilaita oma-aloitteisuuteen, ahkeruuteen ja vastuunkantoon. Teeman alle kuuluvia ajatuksia löytyi jokaisen opettajan puheesta, mutta ne korostuivat erityisesti yhdessä haastattelussa:



Se mantra, fraasi jota mä lapsille hoen tuolla päivittäin on se et joka ikisen täytyy tehdä se oma parhaansa, eli joka ikisen täytyy puskee sitä omaa rimaansa ylöspäin, ja [...] kaikilla se rima ei oo samassa kohassa, mut että ne aika hyvin ite tietää et missä kohtaa ne on kolisuttelemassa sitä omaa rimaansa. [...] Ja toinen semmonen ohjaava fraasi on että joka ikinen käy sitä koulua itse itseänsä varten, omaa tulevaisuuttansa varten. [...] Ja kun tekee sen oman parhaansa ahkerasti ni sitte on mahdollisuudet melkein mihinkä vaan. (opettaja 2)

Tämä opettaja kokee erityisesti tehtäväkseen kannustaa lapsia ottamaan itse vastuuta koulunkäynnistään ja oppimisestaan. Tällainen ajattelu on linjassa myös opetussuunnitelman kanssa, jossa oppilaan osallistuminen omaan oppimisprosessiin on aiempaa keskeisempää. Tämän ajatellaan sitouttavan oppilaat koulutyöhön ja samalla luovan yhteisöllisyyttä. (Luukkainen & Pulkkinen, 2017, 261.) Opettaja puhui useaan otteeseen oppilaan oman potentiaalin käyttöönotosta ja siitä, kuinka tavoitteena on, että opettaja itse jää lopulta tarpeettomaksi:

Peruslähtökohta ehkä koko ajan on se et mitä enemmän mä oon taka-alalla ja mitä vähemmän puutun siihen oppilaitten tekemiseen ni kunhan se menee oikeeseen suuntaan ni sen parempi. (opettaja 2)

Soinin, Pietarisen ja Pyhältön (2013, 134) mukaan oppilaat kaipaavat opettajalta tilaisuutta osallisuuteen ja aktiivisuuteen koulutyössä. Myös tässä tutkimuksessa haastatellut luokanopettajat kokevat, että opettajan perustehtävään kuuluu varmistaa oppilaiden kokemus osallisuudesta. Oppilaat halutaan osallisiksi koulunkäynnin suunnittelusta ja järjestämisestä, minkä kautta heille tarjotaan onnistumisen sekä osallisuuden kokemuksia. Näin opettajat myös mahdollistavat oppilaiden tulemisen aktiivisiksi toimijoiksi (Pakarinen, Lerkkanen, Poikkeus & Rausku-Puttonen, 2013, 93). Oppilaat voivatkin opettajien mukaan olla eri tavoin osallisina koulunkäynnin järjestämisessä, kuten oppituntien suunnittelussa sekä käytännön valmisteluissa:

Mä voin valmistella sen käsityön oppilaiden kanssa. Et ne voi piirtää niitä kaavoja ja leikata ja tehdään sitte yhdessä ne, siihen menee sitte vähän useampi käsityötunti mut ei se mitään haittaa. Et tavallaan pois siitä et kaikki pitää olla valmiiksi tehty lapsille. (opettaja 5)

Tavallaan mä ajattelen et oppilaatkin tuovat siihen sen oman lisänsä, niinku mä oon sanonu näist oppilaista et ne on todella osallistuvia, positiivisella tavalla, niinku rohkeita. [...] Niil on paljon ideoita ja ne tosi kivasti niitä esittää, et siin ei oo mitään näsäviisasta ja niit on helppo ottaakin huomioon. (opettaja 3)

Luokanopettajat kokevat perustehtäväkseen lapsen ohjaamisen ja kannustamisen siten, että tämä pärjäisi hiljalleen myös itsenäisesti ja toimisi mahdollisimman itseohjautuvasti. Tähän voidaan nähdä liittyvän myös se, kuinka opettajat painottavat vahvasti oppilaiden kiinnostuksen herättämistä oppimiseen ja opetettaviin asioihin. Haastatellut opettajat näkevät olennaisena saada oppilaat ymmärtämään opiskelun merkityksen elämässä. Kuten Kumpulainen ja kumppanit (2010, 14) korostavat, tulee opettajan pyrkiä pitämään yllä yhteyttä koulussa opiskeltavan ja koulun ulkopuolisen elämän välillä. Haastatellut luokanopettajat ajattelevatkin olevan osa opettajan perustehtävää osoittaa lapselle, kuinka tämä käy koulua itsensä vuoksi ja kuinka koulussa opittu yhdistyy pärjäämiseen koulumaailman ulkopuolella:

[Perustehtävään kuuluu] ihan semmoset elämän taidot, arjen taidot. [...] Eli mun perustehtäviin kuuluu se et mä koko ajan pidän taustalla sen et miks me opiskellaan jotain, mitä hyötyä siitä on sille oppilaalle itselleen. (opettaja 4)

### **7.1.5 Kokonaisvaltainen huolenpito**

Viidenneksi opettajan perustehtävän osa-alueeksi nousee opettajien kokemusten perusteella huolenpito. Myös Toom ja Husu (2016, 42) toteavat huolenpidon olevan opettajan työssä etualalla. Huolenpidon teemaan lukeutuvat erilaiset maininnat, joissa opettajat korostavat oppilaan kokonaisvaltaista huomioimista ja hyvinvoinnin edistämistä. Yksi luokanopettajista kuvaa, kuinka on hiljalleen alkanut tarkastelemaan perustehtäväänsä uudesta näkökulmasta, pyrkien suhtautumaan oppilaisiinsa ymmärtäen ja myös koulun ulkopuolisen elämän huomioiden:

Näkee sen perustehtävän myös semmosena et se on se arki kokonaisuutena. Koulupäivä on yksi osa mut siel on paljon muutakin. Ja mitä ei voi tietää, mä en voi tietää mitä jonkun lapsen kotona viikonloppuna tapahtuu, jos sil on läksyt tekemättä maanantaina... Et tavallaan ehkä se että nyt minä syytän tuota kun hän ei oo tehny läksyä on muuttunut siihen että mä saatankin kysyy että oliks sulla rankka viikonloppu. [...] Että se perustehtävä muuttuu semmoseks niinku äitihahmon suuntaan enemmän. [...] Semmosta kokonaisvaltaisempaa oppilaan elämän huomioimista. (opettaja 5)

Huolenpito tuo opettajalle parhaimmillaan merkityksen tunnetta (Nilsson ym., 2015, 57). Opettajien kertomuksissa huolenpitoon ja kokonaisvaltaiseen huomiointiin kuuluu esimerkiksi se, ettei opiskelun tavoitteena ole vain tietojen ja taitojen oppiminen, vaan myös yleinen hyvä ilmapiiri, oppilaiden viihtyminen sekä ylipäänsä myönteiset tunteet. Opettajat kokevat onnistuneensa työssään esimerkiksi silloin, kun ”kaikki tekee yhdessä ja sit mä nään että niil on kivaa” (opettaja 1). Lisäksi huolenpitoon liitetään turvallisuus. Salovaara ja Honkonen (2013, 227) toteavat oppilaan turvallisuudesta huolehtimisen läpi koulupäivän olevan osa opettajan perustehtävää. Näin kokevat myös haastatellut luokanopettajat:

Mä koen et täs arjessa perustehtävään kuuluu se että mul on vastuu oppilaista koko koulupäivän ajan. Eli vanhemmatkaan eivät voi olla turvallisn mielin töissä jos eivät voi luottaa siihen et lapset on turvassa koulussa ja heihin ollaan yhteydessä jos jotain sattuu. Ja sitä ei tavallaan, sitä ei voi sivuuttaa. Et se on, se vastuu on tosi suuri. (opettaja 5)

Huolenpitoon voidaan liittää myös oppilaantuntemus. Eräs opettajista esimerkiksi kuvaa, kuinka koulutyö tulee pohjata oppilaiden tarpeisiin; kuinka on keskeistä ”nähdä metsä puilta sillä tavalla et mikä nyt on näiden lasten kannalta tärkeää että he oppivat, ja mikä on vähemmän tärkeää” (opettaja 5). Myös Noddingsin (2010, 391) mukaan huolenpito edellyttää opettajalta oppilaan aitoa kuuntelemista ja tämän tarpeiden tiedostamista.

Oppilaan ja opettajan välisen hyvän suhteen vaaliminen koetaan myös huolenpidoksi. Vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä vaikuttaa merkittävästi niin sosio-emotionaaliseen kehitykseen kuin

oppimiseenkin (Pakarinen ym., 2013, 93). Haastatellut luokanopettajat näkevätkin vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa keskeisenä osana perustehtäväänsä. Oppilaille tulisi kiireestä huolimatta antaa myös henkilökohtaista huomiota paitsi opetusta eriyttämällä, myös muilla tavoin heitä kohdata:

Sitte perustehtävään kyllä toki kuuluu myös ei pelkästään se luokan vetäminen vaan yksittäisen oppilaan kohtaaminen ja hänen tarpeisiinsa vastaaminen, eriyttämisen kautta ja myöskin semmosella henkilökohtasella vuorovaikutuksella ihan kunkin oppilaan kanssa. Se on välillä haastavaa kun on kiire ja paljon oppilaita, mut kyl se pitää pitää jollain tavalla koko ajan mielessä, pitää kohdata niitä oppilaita, eikä vaan hallita ryhmää. (opettaja 4)

Tutkimuksen tulokset myötäilevät O'Connorin (2008, 177) havaintoja, joiden mukaan opettajat korostavat huolenpitoa paitsi luodakseen positiivisen ja oppimista edistävän opettaja-oppilas-suhteen, mutta myös siksi, että henkilökohtaisesti mieltävät sen kuuluvan opettajan rooliin. Tässä tutkimuksessa huolenpito koetaan kuitenkin myös tehtävänä, jossa rajanveto perustehtävän ja sen ulkopuolelle jäävän työn välillä ei aina ole yksinkertainen. Tähän rajanvetoon liittyy myös erilaisia ajatuksia opettajien välillä. Esimerkkinä voidaan käyttää oppilaiden välisten riitojen selvittämistä. Valtaosa haastateltavista kokee sen usein välttämättömänä, muttei varsinaisesti opettajan ydintehtävänä. Toisaalta yksi opettajista kokee riitojen selvittelyn tärkeänä osana perustehtäväänsä, haluten antaa sille aikaa ja painoarvoa:

Et aika paljon pidän huolta ja voimakkaasti selvitän asioita. [...] Mä ehkä huolenpidän enemmän kuin joku toinen. Niinku ihan tavara-asiasta, et mä etin jotain vaatteita kauemmin, mä aattelen et se kuuluu myös mun työhön. [...] Mä haluan myös hoitaa sitä. Ja samaten noita riitoja tai haavoja, varsinki nyt riitoja. Nyt mul on semmonen luokka et ei oo riitoja ollu, mut sillon ku oli niitä riitoja sen yhen luokan kanssa ni kyl mä niihin paljon käytn [aikaa]. (opettaja 3)

Soinin ja kumppaneiden (2013, 138) haastatteleminen opettajien kertomuksissa kaikki jaksamisen, mutta myös kuormittumisen kuvaukset liittyivät vuorovaikutukseen. Lisäksi Korhosen (2008, 127) tutkiessa opettajien perustehtäväkäsityksiä pohtivat opettajat rajaa perustehtävään

kuuluvan ja sen ulkopuolelle jäävän huolenpidon välillä. Tässäkin tutkimuksessa, huolimatta huolenpidon tärkeydestä, nähdään se toisinaan myös uhkana työnteolle ja työssä jaksamiselle. Oppilaan asioista kiinnostuminen on keskeinen osa perustehtävää, mutta se ei kuitenkaan saisi käydä liian raskaaksi ja täysin viedä tilaa esimerkiksi opettamiselta:

Aletaan vähän mennä sinne perustehtävän rajalle tavallaan et missä [huolenpito] menee överiks ja vie tavallaan aikaa siltä koululta, ja ehkä se mua vähän niinku huolestuttaa. (opettaja 5)

Vaikka opettajat ovatkin kiinnostuneita oppilaan elämän ja siten myös kodin tapahtumista, on toiveena, että vastuu näistä olisi silti huoltajilla.

#### **7.1.6 Oman ammattitaidon kehittäminen**

Haastatellut luokanopettajat näkevät välttämättömänä, että opettaja uransa aikana päivittää tietojaan ja osaamistaan. Kuudennen opettajan perustehtävän ulottuvuuden muodostaakin opettajan oman ammattitaidon kehittäminen. Tähän sisältyy paitsi kouluttautuminen ja työtapojen kehittäminen, myös hiljalleen tapahtuva oman henkilökohtaisen opettajuuden muodostuminen ja muovautuminen.

Rasehornin (2009, 262) mukaan opettajan työssä ammatillinen kasvu on nähtävä elinikäisenä prosessina. Myös tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat kokevat kehittymisen olevan välttämätöntä. Jokaisessa haastattelussa ilmeni, että perustehtävään koetaan kuuluvan valmius ja halu oppia uutta ja kehittyä läpi uran. Vaikka haastatelluilla opettajilla on jo runsaasti työkokemusta, korostavat he silti halua kehittyä:

Mä yritän tehdä tätä työtä sillain et mulla ei niinku aina oo että no mä nyt oon tosiaan 15 vuotta tätä, kyl mä tiän miten tää tehdään, et pyrkii siihen tuoreuteen kuitenkin, ettei jämähtäis. (opettaja 1)

Opettajien kokemuksissa ovat läsnä myös epävarmuuden tuntemukset. Uusikylä ja Atjonen (2005, 215) toteavat keskeneräisyytensä tunnistavan

ja tunnustavan opettajan olevan vahva opettaja. Myös haastatellut opettajat kokevat epävarmuuden ikään kuin osaksi perustehtävää:

Semmonen jonkinlainen epävarmuus mun mielestä pitää olla. Pitää olla aina se olo et mä olisin voinu tehdä ton paremmin tai eri tavalla tai miks mä tein näin ja ens kerralla vois kyl kokeilla tota, tai nyt ne ei ihan ymmärtäny et palataanpa tohon vielä huomenna... (opettaja 5)

Myös lisäkoulutukseen osallistuminen nousi esiin opettajien haastatteluissa. Eräs opettajista mainitsi, kuinka kokee koulutuksiin osallistumisen osana perustehtävää, kunhan sisältö on mielekästä. Toisaalta koulutuksia kommentoitiin myös seuraavanlaisesti:

Pakko sitä on iteki kehittyä, niinku hankkia sitä uutta tietoo ja uusia ajatuksia ja näin, että mä kovin mielelläni aina käyn koulutuksissa. [...] Et välillä oon miettiny et ehkä se kouluttautumisen tärkein anti ei ole se että mikä se on se varsinainen sisältö sillä koulutuksella, vaan ylipäänsä se, että olet koulutettavana, et minkäläistä se on olla siellä vastaanottamassa sitä asiaa. (opettaja 2)

Myös Luukkaisen ja Pulkisen (2017, 256) mukaan opettajat ovat kiinnostuneita kehittymään, mikä voidaan nähdä välttämättömyytenä muuttuvassa yhteiskunnassamme. Tässä tutkimuksessa kehittymiseen liitettiin täydennyskoulutukseen osallistumisen ohella opetusmenetelmien kehittäminen. Haastatellut opettajat olivat uudistaneet opetustyötään myös lähiaikoina: yksi opettajista oli esimerkiksi siirtynyt oppikirjattomaan matematiikan opetukseen, toinen taas paneutunut luonnontieteisiin ja luonut opetuskokonaisuuden, jollaista ei aiemmin olisi ajatellut toteuttavansa. Opettajat kokevatkin onnistuneensa työssään muun muassa silloin, kun ovat muovanneet opetustaan tehokkaammaksi. Tarve uudistaa omia toimintatapoja voi kummuta myös käytännön ongelmista, jolloin on opettajan perustehtävän mukaista muokata toimintaansa.

Ammatillisen kehittymisen teeman alle voidaan lukea opettajien ajatukset uran aikana muovautuvasta omasta opettajuudesta. Opettajan ammatissa persoonallisuus on yksi keskeisimpiä työvälineitä, mikä johtaa siihen, että erilaiset ihmiset tekevät työtä eri tavoin (Uusikylä & Atjonen, 2005, 214). Tutkitut luokanopettajat kokevat kunkin opettajan tekevän työtä omista

lähtökohdistaan käsin, tuoden oman persoonansa mukanaan työhönsä. Useammassa haastattelussa todettiin, ettei perustehtävä ole itsestään selvä ja näyttäytyä automaattisesti kaikille opettajille samanlaisena. Yksilön elämänhistoria ja kokemukset määrittelevätkin ajattelua omasta opettajuudesta (Stenberg, 2011, 27). Perustehtäväkäsitysten nähtiin olevan jossain määrin henkilökohtaisia ja sidoksissa esimerkiksi opettajan elämäkokemukseen, mielenkiinnon kohteisiin sekä vahvuuksiin työssä.

Se [perustehtävä] on tavallaan yksilöllistä ehkä. Toki siin ne tietyt raamit täytyy olla, mutta se että miten eri opettajat esimerkiks painottaa jotain, et toiselle vaikka joku draamakasvatuksen kautta eläytyminen ja toisen asemaan asettuminen voi painottua, ja sitte toisella taas on joku hirveen tiedollinen tarve, oppia etsimään tietoa netistä ja ollaan tosi näppäriä niinku digitaalisissa taidoissa mahdollisimman varhain tai näin. (opettaja 5)

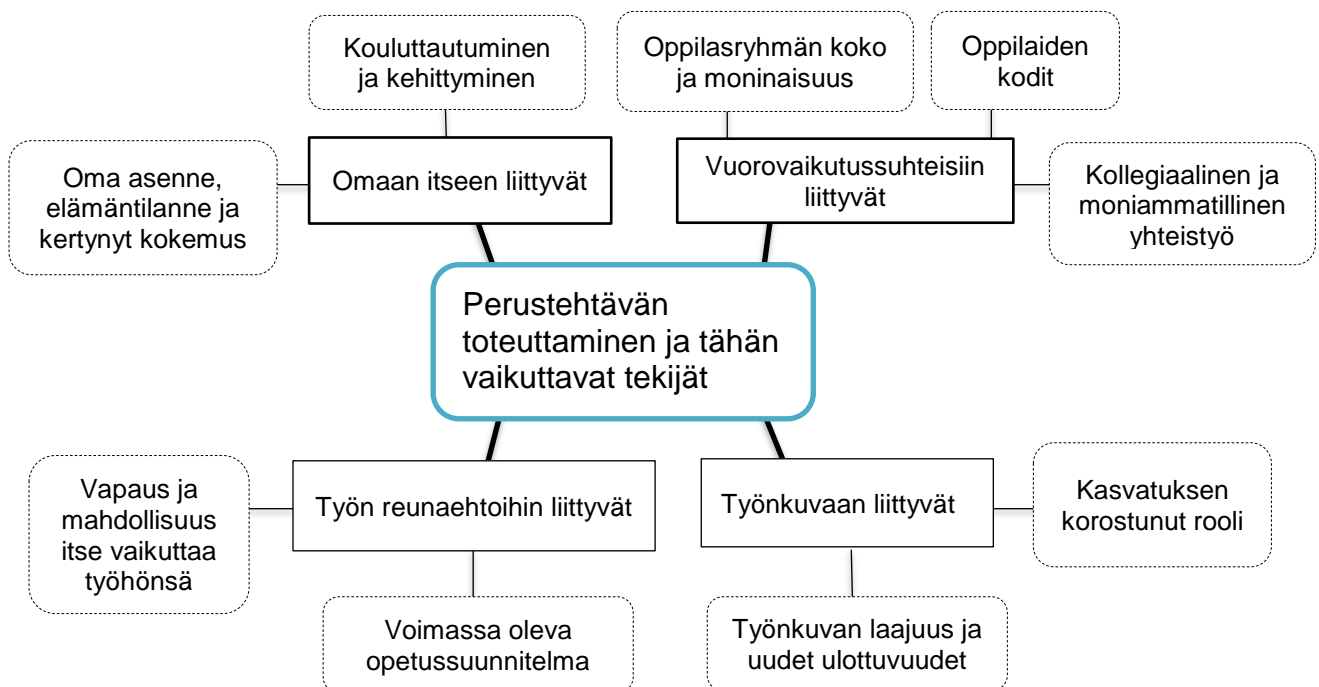
Opettajan professioon kuuluu oman toiminnan ja työskentelyn reflektointi sekä kehittäminen (Kari, 2016, 109). Myös Rasehorn (2009, 281) toteaa, että aikaansa seuraava opettaja pyrkii kohti reflektiota, itsetuntemusta ja sisäistettyä opetusnäkemystä. Näin kokevat myös haastatellut opettajat. Opettajan työn ytimeen nähdään kuuluvan avoimuus itsensä kehittämiseksi. Myös alan muutoksiin suhtaudutaan melko positiivisesti, kunhan kohtuu uudistusten määrässä ja nopeudessa muistetaan. Oman työn sisällön ja toteutustapojen pohtiminen koetaan tärkeänä. Perustehtävään kuuluukin myös perustehtävän reflektointi:

Ois must hirveen tärkeä et pysähtyis miettimään sitä et mitä mä haluan et siihen mun perustehtävään kuuluu. [...] Kuinka moni opettaja pysähtyy miettimään et mitkä ne mun arvot tähän perustehtävään liittyen on. (opettaja 5)

## 7.2 Perustehtävän toteuttaminen ja tähän vaikuttavat tekijät

Tässä alaluvussa pyrin vuorostaan vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseeni: Millaisten tekijöiden koetaan vaikuttavan perustehtävän toteuttamiseen? Tämän tutkimuskysymyksen vastaukset hajautuivat ensimmäisen tutkimuskysymyksen vastauksia huomattavasti laajemmalle alueelle, mistä syystä esittelen ne yläteemojen mukaisina alalukuina, siten, että jokaiseen yläteemaan sisältyy 2–3 alateemaa.

Kuviossa 2 esitän tulosten rakennetta selkeyttävän teemakartan toisen tutkimuskysymyksen osalta.



Kuvio 2: Perustehtävän toteuttaminen ja tähän vaikuttavat tekijät.



### 7.2.1 Omaan itseensä liittyvät tekijät

Ensimmäinen esiteltävä yläteema keskittyy sellaisiin perustehtävän toteuttamiseen vaikuttaviin tekijöihin, jotka ovat yhdistettävissä opettajaan itseensä. Teemaan kuuluvat kaksi alateemaa ovat oma asenne, elämäntilanne ja kertynyt kokemus sekä kouluttautuminen ja kehittyminen. Seuraavaksi esittelen tulokset alateemoittain jaoteltuna.

#### ***Oma asenne, elämäntilanne ja kertynyt kokemus***

Haastatellut luokanopettajat kokevat perustehtävän toteuttamiseen vaikuttavista tekijöistä monen olevan yhteydessä opettajaan itseensä, esimerkiksi siihen, kuinka opettaja asennoituu työhönsä. Yksi jokaisessa haastattelussa esiin noussut seikka on oman työn rajaaminen. Oleelliseen keskittyminen ja työtehtävien rajaaminen on opettajalle yhä tärkeämpää (Jantunen & Haapaniemi, 2013, 150). Useampi haastateltavista kuvaakin, kuinka perustehtävän toteuttamista helpottaa se, ettei mahdollisista ulkopuolisista paineista huolimatta suostu tekemään ylimääräistä työtä:

No musta tuntuu et sitä painetta yritetään antaa, mut mä en oikeestaan ota sitä, et mä kyllä niinku aikailla rajaan sen et mikä se mun työ on. (opettaja 1)

Toisaalta yksi opettajista on melko vahvasti sitä mieltä, ettei tietynlaisten työtehtävien rajaaminen oman työskentelyn ulkopuolelle palvele perustehtävän toteuttamista. Hänen mukaansa opettajan työ on kokonaisvaltaista, eikä ole mielekästä miettiä, kuuluuko tietty työtehtävä perustehtävään ja onko sen tekeminen siten tarkoituksenmukaista. Tämä opettaja siis kokee, että vaikka työn ydin on tärkeä tiedostaa, ei sen tule antaa liikaa rajoittaa työtehtäviä, joita suostuu tekemään:

Mä ajattelen että, mun mielestä ei ole järkevää hirveen tarkkaan rajata sitä mikä kuuluu. [...] Mä en pohdi sitä [perustehtävään kuuluvia ja kuulumattomia tehtäviä] niinku oikeestaan ollenkaan. (opettaja 3)

Opettajien työssä selviytymisen kannalta on keskeistä, että työ- ja vapaa-aika rajataan toisistaan (Aho, 2010, 140). Osa haastateltavista on oppinut tähän esimerkiksi saatuaan perheenisäystä. Myös koulumaailman ulkopuolinen työkokemus voi olla tärkeänä vaikuttajana:

Mä oon aika hyvä rajaamaan työaikaani. [...] Et mä oon tehny semmosta virastotyöaikaa semmoset 3,5 vuotta. Ja silloinen esimies ei antanut ottaa töitä kotiin, et mä tavallaan oon oppinu siihen, että työt tehdään työpaikalla. Ja sitä mä teen yhä edelleenkin. (opettaja 2)

Luokanopettajat kokevat voivansa myös omalla asenteellaan vaikuttaa siihen, millaisena perustehtävän toteuttaminen näyttäytyy. Nykyopettajalta edellytetään entistä enemmän joustavuutta (Lapinoja, 2006, 90). Muutama haastateltavista korostaakin joustavan ja mukautuvan suhtautumisen tärkeyttä ja sitä, kuinka kaikkia eteen tulevia hidasteita tai suunnitelmien muutoksia ei tule ottaa vakavasti. Yksi opettajista kuvaa, kuinka pyrkii suhtautumaan esimerkiksi aikataulujen muuttumiseen rennosti, vaikka ne mahdollisesti voisivatkin häiritä perustehtävätyötä:

Et toki sit välillä tulee et aikataulut mättää ja sit, varsinki jos ite joutuu olemaan poissa ja sit tulee tämmösiä yhteisiä tilaisuuksia, jota sit ei oo muistanu ottaa huomioon, mut mä en ite hirveesti kärsi niistä muutoksista, vaan yritän sit raapia kasaan niitä loppuja asioita. (opettaja 2)

Muutokset esimerkiksi oppimiskäsityksessä voivat vaatia opettajalta omien asenteiden muutosta (Syrjäläinen, 2002, 65). Tässäkin tutkimuksessa haastateltavat tunnistavat, kuinka myös ajattelutavan muutos voi helpottaa perustehtävän toteuttamista. Yksi opettajista kuvaa, kuinka oman perustehtäväkäsityksen ja kouluarjen välinen kuilu sai vuosia sitten aikaan ammatillisen kriisin. Tällöin opettajan työ ei tuntunut enää mielekkäältä. Apu löytyi kuitenkin oman ajattelutavan muutoksesta: haastateltava päätti hyväksyä työn arjen ja sen, mihin työssä on todellisuudessa keskityttävä. Tällainen oman perustehtäväkäsityksen ja asenteen muokkaaminen voi siis olla joskus tarpeen, jotta perustehtävän toteuttaminen on mahdollista.

Haastateltujen luokanopettajien mukaan perustehtävän toteuttamiseen vaikuttaa opettajan työkokemus. Jokainen uskoo, että kokemattoman opettajan voi olla hankalampi toteuttaa perustehtäväkäsitystään. Opettajan työssä on tärkeää panostaa selkeyteen eli olennaisen tiedostamiseen (Stenberg, 2011, 28). Kokemus tuokin mukanaan esimerkiksi selkeämpää näkemystä siitä, mihin todella voi ja kannattaa keskittyä:

Mä oon niinku joustavampi ja pystyn enemmän haravoimaan mitkä on tärkeitä asioita luokassa, mihin mun kannattaa puuttua, mihin ei, ku aluksi se tuntu tosi vaikeelta et mikä on tärkeitä, mihin mun kannattaa puuttua. (opettaja 3)

Opettajat kokevat myös oman elämäntilanteen tuovan lisämausteensa opettajan perustehtävän toteuttamiseen. Esimerkiksi lasten saaminen vaikuttaa osaltaan siihen, millaisena perustehtävän toteuttaminen näyttäytyy ja jopa siihen, miten sen eri osa-alueet painottuvat oppilaiden kanssa. Lisäksi haastatellut opettajat uskovat, että opettajan jaksamisen tila vaikuttaa siihen, miten käytännön työskentely vastaa omaa perustehtäväkäsitystä. Yksi haastateltavista mainitsi haastattelussa, kuinka, "väsymys tekee joissain sen, että ne lähtee ehkä vähän oikomaan" (opettaja 4).

Haastatellut opettajat kokevat, että perustehtävän toteuttaminen käytännön työssä onnistuu sitä paremmin, mitä mielekkäämpää työnteko ylipäänsä on. Oma ajatus siitä, että tekee mielekkäitä ja merkityksellisiä työtehtäviä, on tärkeä, samoin kuin onnistumisen kokemukset, jotka antavat virtaa perustehtävän hoitamiseen. Opettajille on kuitenkin tyypillistä kokea riittämättömyyttä työssään (Husu & Toom, 2010, 133). Toisinaan pahimmat rasitteet perustehtävän toteuttamista ajatellen ovatkin ulkopuolisten esteiden sijaan oma riittämättömyyden tunne sekä esimerkiksi vertailu kollegoiden tekemään työhön:

Enemmänkin ne omat päänsisäiset odotukset itseä kohtaan [vaikuttavat perustehtävän toteuttamiseen]. Kun kuitenkin suurimman osan ajasta on semmonen olo, että haluisin tehdä työni paremmin ja haluisin tehdä sen ehkä vielä eri tavalla. (opettaja 2)

## ***Kouluttautuminen ja kehittyminen***

Alaluvussa 7.1.6 todettiin, että haastatellut luokanopettajat kokevat ammatillisen kehittymisen osaksi opettajan perustehtävää. Toisaalta luokanopettajat eivät koe oman ammattitaidon kehittämistä vain perustehtävän osa-alueena, vaan myös yhtenä tekijöistä, joka osaltaan mahdollistaa kaikkien perustehtävän eri ulottuvuuksien hoitamisen. Myös Onnismaa (2010, 52) kuvaa, kuinka muun muassa uusien työtapojen kokeileminen on yksi opettajan voimavaratekijöistä. Opettajat kokevatkin, että ilman aktiivista kehittymistä ja menetelmien tarpeenmukaista uudistamista, ei opettajan perustehtävää voi lopulta toteuttaa:

Kyl mä koen että tässä pitää taustalla koko ajan kehittää itseään, ihan siinä kun miettii että millaisia työtapoja käyttää. Ja kun huomaa et luokka toimii jollakin tavalla, ja joku ei toimi, ni voi olla et joutuu lähteä etsimään ihan siitä tarpeesta lähtöisin jotain toisenlaista työtapaa ratkomaan. [...] Se ehkä tulee vähän vahingossa, et sitä on pakko tehdä jotta selvii niistä haasteista joita työ tuo tullessaan. (opettaja 4)

Jotta opettaja jaksaisi työssään ja saisi siitä onnistumisen kokemuksia, tulee hänen voida kehittää ammatillista osaamistaan läpi työuransa. Muutoin yhteiskunnalliset muutokset voivat liiallisesti kasautua kuormittamaan opettajuutta. (Välijärvi, 2007, 65.) Tähän ammatilliseen kehittymiseen opettajat liittävät erilaisia ulottuvuuksia, joista yksi on kouluttautuminen. Valtaosa kokee lisäkouluttautumisen uran aikana olevan tärkeää. Jaksamisen ohella sen nähdään palvelevan myös perustehtävän käytännön toteuttamista:

Jos sen perustehtävän haluaa hoitaa hyvin useamman vuosikymmenen ajan niin kyllä se vaatii semmosta tietynlaista ajan hermoilla olemista. [...] Et jotta ois motivoitunut perustehtävän toteuttaja, niin olis ihan hyvä kouluttautua säännöllisesti. (opettaja 5)

Ongelmana lisäkouluttautumiseen liittyen nähdään kuitenkin muun muassa se, kuinka koulutuksiin on joskus vaikeaa päästä. Onnismaan (2010, 57) mukaan työnantajan roolia opettajien täydennyskoulutuksessa on selkeytettävä. Myös haastatellut luokanopettajat osoittavat vastuun koulutuksen saatavuudesta ennen kaikkea työnantajalle:

Ne opettajien kouluttautumismahdollisuudet on joskus vähän rajalliset. Ja sitten kun ruvetaan kysymään siitä, että no saako sijaista, eikö saa sijaista... (opettaja 1)

Mun mielestä ois hyvä et [...] se täydennyskoulutus olis paikan päällä. [...] Ettei tarvi lähtee. Et kyl mun mielestä se on työnantajan asia myöskin. (opettaja 3)

Eräs opettajista kokee tähän liittyen, että perustehtävän toteuttamista tukisi myös, jos esimies tarjoaisi työn puitteissa mahdollisuuden tutustua alan tuoreeseen tutkimustietoon. Hänen mukaansa olisi ”ihan älyttömän hyvä et sille annettais työajasta aikaa” (opettaja 4). Myös Mikkilä-Erdmann ja Iiskala (2013, 435) toteavat opettajien kaipaavan täydennyskoulutukselta tieteellisen ajattelutavan kehittämistä.

Opettajan on tärkeä tiedostaa, miksi toimii, kuten toimii (Stenberg, 2011, 29). Tällainen oman ammatillisen identiteetin määrittäminen tukee opettajaa tämän perustellessa tekemiään ratkaisuja. Myös haastatellut opettajat näkevät oman työn ja tehtävän aktiivisen reflektoinnin tukevan opettajan työn ytimen toteuttamista. Eräs opettajista pohtii asiaa näin:

Mua joskus kiinnostais kysyä opettajilta että kuinka paljon he reflektoi arjessa sitä omaa työtään. Et joskus tuntuu että sitä niin helposti menee vaan sit sen junan mukana et kun se elokuussa lähtee ja toukokuussa tulee asemalle... Et montako kertaa sen vuoden aikana esimerkiksi on pysähtynyt miettimään et miks mä tein näin, tai miks mä opetin tän asian tällä tavalla, tai miks mä haluan et oppilaat tekee näin tässä tilanteessa. (opettaja 5)

Haastatteluista käy ilmi, ettei oma perustehtäväkäsitys ole aina selkeä. On joskus hankala rajata, millainen työ on opettajan työn ydintä, millainen taas jotain muuta. Luokanopettajat kuitenkin kokevat, että tällainen näkemys olisi tärkeä saavuttaa – oman perustehtävän toteuttaminen on hankalaa, jos käsitys siitä on liian häilyvä. Perustehtävän sisäistäminen on keskeistä, jotta toiminta olisi tilanteen suhteen tarkoituksenmukaista (Salovaara & Honkonen, 2011, 127). Vankka perustehtäväkäsitys on apuna esimerkiksi kouluarjen kiireissä luovittaessa:

Mulla se punainen lanka on itelläni sen verran hyvin olemassa, et mun ei tarvii suunnitella yksityiskohtia kauheen tarkasti. Et mä pystyn, mul on se perusajatus olemassa, et ehkä se on sit se ajatus siitä perustehtävästä. Et mitä me ollaan tekemässä siellä luokassa. Ja ne yksityiskohdat sit järjestyy siinä tehdessä. (opettaja 2)

Kaiken kaikkiaan opettajat suhtautuvat ammatilliseen kehittymiseen paitsi osana perustehtävää, myös tärkeänä voimavarana, joka mahdollistaa perustehtävätyön nykykoulun arjessa. Opettajat kuvailivat haastatteluissa hetkiä, jolloin olivat oppineet jotakin uutta, vieneet nämä opit onnistuneesti käytäntöön ja sen myötä saaneet lisäintoa opettajan työhön ylipäänsä. Olisi helppoa ajatella, että jatkuva kehittymisen tarve uuvuttaisi opettajat. Osaamisen päivittämisen tarve ei kuitenkaan ainakaan näiden opettajien mukaan ole esteenä perustehtävän toteuttamiselle. Kehityskohteiden havaitseminen voikin toimia jopa innoittajana jatkaa työssä, kuten yksi opettajista kuvaa: “Jos on sitä mieltä et kaikki sujuu loistavasti ni en mä ainakaan koe et mul ois mitään motivaatiota ehkä enää tehdä tätä työtä” (opettaja 5).

### **7.2.2 Vuorovaikutussuhteisiin liittyvät tekijät**

Osan perustehtävän toteuttamiseen vaikuttavista tekijöistä opettajat yhdistävät työhön kiinteästi liittyviin suhteisiin muiden ihmisten kanssa. Esiin nousee erityisesti opetettava oppilasryhmä ja sen piirteet, kanssakäyminen oppilaiden huoltajien kanssa sekä yhteistyö kollegoiden ja muiden ammattilaisten kanssa. Seuraavaksi esittelen vuorovaikutussuhteiden teeman alle lukeutuvat tekijät jaoteltuna näiden kolmen alateeman mukaisesti.

#### ***Oppilasryhmän koko ja moninaisuus***

Luokanopettajan työ kohdistuu ennen kaikkea oppilaisiin. Ei siis olekaan yllättävää, että opettajat kuvaavat eri tavoin, kuinka lapsiryhmä vaikuttaa perustehtävätyöhön. Seuraavaksi esittelen näitä oppilaisiin liittyviä seikkoja, jotka tavalla tai toisella vaikuttavat ydintehtävän hoitamiseen.

Tyypillisessä oppilasryhmässä lapset eroavat toisistaan muun muassa oppimistyylien, kognitiivisten kykyjen, sukupuolen, etnisyyden ja kielen perusteella (Carter & Darling-Hammond, 2016, 593). Haastatelluista opettajista jokainen nostaakin esiin ryhmien heterogeenisyyden. Luokkien koetaan olevan jopa moninaisempia kuin ennen, mikä luonnollisesti tuo oman lisänsä opettajan perustehtävän hoitamiseen. Koulumaailmassa lisääntyvä moninaisuus voidaan nähdä sekä rikkaudeksi että haasteeksi, joka edellyttää uusia toimintatapoja (Kallioniemi ym., 2016). Tässä tutkimuksessa esiin nouseva erilaisuus liittyy paljolti ryhmien monikulttuurisuuteen. Luokissa voi esimerkiksi olla lukuisia oppilaita, joiden äidinkieli ei ole suomi ja jotka puhuvat suomea hyvin eri tasoisesti.

Perustehtävätyöhön vaikuttavia eroja tunnistetaan myös taitotasoissa ylipäänsä. Taitotasojen eriytymisen kokemukselle on löydettävissä tukea myös aiemmasta tutkimuksesta. Esimerkiksi TALIS 2013 -tutkimuksessa suomalaiset opettajat kokivat luokkansa taitotasoltaan heterogeenisemmiksi kuin verrokkimaiden opettajat. Tutkimuksessa kävi ilmi muun muassa, että suomalaisista opettajista 10 prosenttia ilmoitti luokallaan olevan yli 60 prosenttia heikosti menestyviä oppilaita TALIS-maiden keskiarvon ollessa alle viisi prosenttia. Lisäksi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen liittyvä osaaminen oli yksi suomalaisopettajien useimmiten mainitsemia ammatillisen kehittymisen tarpeita. (Taajamo ym., 2015.) Tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat kuvaavat eri tavoin, kuinka yhä heterogeenisempien oppilasryhmien opettaminen haastaa perustehtävän toteuttamista:

Mul on tämmösenä uutena juttuna entisiin verrattuna todella vahvoja S2-oppilaita, joiden suomen kieli on niin heikko, et se eriyttämisen tarve on ihan mieletön, ja samanaikaisesti mul on tämmösiä niinku tosi taitavia, ni se eriyttämisen tarve on niin mieletön et tuntuu et ei riitä, et mun kapasiteetti ei riitä siihen, ja mun aika ei riitä. (opettaja 1)

Puheenaiheeksi nousi haastatteluissa myös muun muassa valmistavan oppimäärän oppilaiden integroiminen yleisopetuksen luokille, jota toisinaan tehdään myös kesken lukuvuoden. Tästä on kokemusta useammalla opettajista. He esittävät jossain määrin kritiikkiä

toimintatavasta, pitäen sitä kuormittavana ja siten huonosti perustehtävää palvelevana mallina. Kaiken kaikkiaan eriyttäminen puhutti opettajista jokaista. Eriyttäminen mielletään osaksi opettajan ydintehtävää, mutta tarpeen kasvaessa liialliseksi rasittaa se muun perustehtävän hoitamista.

Oppilasryhmien moninaisuuden lisäksi esiin nousi niiden koko. Eräs opettajista kokee nykyisen, suhteellisen pienen luokkansa kanssa voivansa vapaammin järjestellä työtään ajallisesti ja näin saavansa työajan riittämään melko hyvin perustehtävän toteuttamiseen:

Kyllä riittää. Mutta. Mul on 20 oppilasta. Viereisessä luokassa on 29 oppilasta ja haastavampi oppilasryhmä. Et nyt just voin sanoa, että riittää, mut voin kuvitella, että se ei aina riitä. (opettaja 1)

Liian suuret luokkakoot keräävätkin paljon kritiikkiä. Se on haastatteluiden perusteella yksi selkeimmistä tekijöistä, joka vaikuttaa mahdollisuuteen toteuttaa perustehtävää. Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu esimerkiksi, kuinka luokkakoon kasvaessa opettajan yksittäiselle oppilaalle antama huomio vähenee sekä negatiivisen käytöksen korjaamiseen kuluva aika lisääntyy (Blatchford, Basset & Brown, 2011, 725). Pienemmän luokkakoon taas on havaittu johtavan opettajan kokemukseen paremmasta oppilaantuntemuksesta sekä laajemmista opetusmahdollisuuksista (Harfitt, 2012, 137). Yksi tässä tutkimuksessa haastatelluista kommentoi asiaa näin:

Jonkinlainen kattomäärä pitäis ryhmäkokoon olla, että tällä hetkellä ku on se 31 oppilasta ni se on vaan ihan liikaa. [...] Se on ehkä se semmonen kuormittavin asia tällä hetkellä. Eikä se oo ees siitä kokeitten määrästä tai muusta vaan ylipäänsä se et liian monta lasta kohdattavaksi. Ku kuitenkin joka ikisellä on ne omat henkilökohtaiset tarpeensa [...] mut sit ku ei repee. (opettaja 2)

Carterin ja Darling-Hammondin (2016, 593) mukaan se, miten opettaja tuntee oppilaiden elämää, perhetaustaa sekä oppimiseen liittyviä tarpeita, vaikuttaa tämän kykyyn sitoutua oppilaisiinsa ja tukea heidän koulupolkuaan. Haastatellut opettajat kokevatkin oppilaantuntemuksen olevan tärkeä edellytys perustehtävätyössä. Oppilaantuntemus



mahdollistaa opettajien mukaan näkemyksen siitä, mitä perustehtävän osa-alueita tulee painottaa, ja millaisia tapoja sen toteuttamiseksi tulisi käyttää. Moni seikka koulun arjessa asettaa haasteita oppilaantuntemukselle. Luokkakoon lisäksi yksi tekijä on oppilasryhmässä tapahtuvat muutokset. Muutokset voivat olla haasteena perustehtävälle ylipäänsä, tai vähintäänkin muuttaa sitä, mikä nousee keskiöön:

Tietysti nää jonkin verran haastaa nää oppilasryhmämuutokset. Että ku mul on lähteny, onks mul nyt lähteny kaks oppilasta tän vuoden aikana ja tullu, no ens viikon aikana mul on varmaan tullu viis. Ni tokihan ne aiheuttaa aina vähän lisätyötä, ja ryhmäytymistä pitää tehdä uudelleen. (opettaja 4)

Jokainen lapsiryhmä on erilainen. Vuorovaikutukseen vaikuttaa luonnollisesti se, millaisten ihmisten kanssa suhteessa ollaan ja mitä kukin tähän suhteeseen tuo (Atjonen, 2007, 214). Luokanopettajat kokevat sen, millainen luokka kohdalle osuu, vaikuttavan omaan työskentelyyn ja jaksamiseen. Yksi opettajista kuvaa, kuinka oppilaiden kotikasvatus ja kotoa saadut mallit voivat myös vaikuttaa koulutyöhön ja esimerkiksi siihen, kuinka opetukseen suhtaudutaan:

Mulla oli luokka jossa oli paljon luonnontieteilijöiden lapsia. [...] Myös mun tausta vaikuttaa mun mielestä muhun opettajana, mä oon semmosesta kodista et meil oli paljon kulttuuria ja tämmösiä asioita on arvostettu ja mä tiedostan et ne on mun arvomaailmassa aika voimakkaita. Ja sit mun luokalla oli aika paljon luonnontieteilijöiden lapsia ja aika voimakkaita lapsia, jotka esimerkiksi kuvataidetta halveksi suuresti koska niistä ei oo mitään hyötyä. Ja se oli mulle tosi vaikee... [...] Nyt mä koen et mul on hyvin erilainen luokka, on pari taiteilijaa ja pari kustannustoimittajaa [vanhemmissa] ja sen tyyppistä [...] ja just niiden voimakkaiden lasten taustalla on semmosta ehkä vähän lähempänä mun omaa taustaa. Niin ehkä tän oppilasryhmän kanssa on helpompi. (opettaja 3)

Haastatellut opettajat kokevat vahvasti oppilaan olevan työn keskiössä. Onkin luonnollista, että esimerkiksi muutokset oppilasryhmässä voivat joko haastaa tai tukea ydintehtävän hoitamista. Opettajat tuntuvat kuitenkin kokevan, että vaikka oppilasryhmä voi vaikuttaa perustehtävään, ei se kuitenkaan ole suoranaisesti syynä, jos työnkuva ja perustehtävä eivät kohtaa. Asia nähdään pikemminkin niin, että myös perustehtävä voi

kehittyä ryhmän mukaiseksi. Yksi esimerkki on moninaisuutta lisäävä inklusio. Inklusion edut ymmärretään ja idea todetaan hyväksi, mutta moni kokee käytännön järjestelyiden ontuvan niin, ettei perustehtävän toteuttaminen, esimerkiksi riittävä eriyttäminen, onnistu:

Ajatus on tosi hieno, se koko se tavallaan teoria mikä siel on taustalla. Mut se on otettu niin et siit on otettu tavallaan vaan se taloudellinen hyöty mikä siitä tulee, jolloin se ei toimi se ideologia joka siin on ollu taustalla. [...] Esimerkiks tilaratkaisut on yks sellanen, että integroidut oppilaat saattais vaatia toisenlaisia tiloja. Siel saattaa olla, et vaaditaan toisenlaisia ääniesteitä välillä työskentelyyn, ja näitä ei oo otettu huomioon. (opettaja 4)

### ***Oppilaiden kodit***

Myös oppilaiden kodeilla on suuri vaikutus siihen, millaisena perustehtävän toteuttaminen näyttäytyy. Vuorovaikutus huoltajien kanssa nähdään tilanteesta riippuen toisinaan opettajan työn tukena, toisinaan jopa rasitteena.

Oppilaiden kodit saivat jokaisessa haastattelussa useita mainintoja. Kuten jo alaluvussa 7.1.3 todettiin, kokevat luokanopettajat, että kodin ja koulun yhteistyöstä huolehtiminen on osa opettajan perustehtävää. Yhteistyön laatu vaikuttaa toisaalta myös paljon siihen, millaisena koko perustehtävän toteuttaminen käytännössä näyttäytyy. Haastatellut opettajat korostavat, kuinka hyvän suhteen luominen ja säilyttäminen on monin tavoin tärkeää työssä onnistumisen kannalta. Eräs opettajista esimerkiksi uskoo välttyneensä perustehtävätyötä häiritseviltä konflikteilta kotien kanssa siksi, että on huolehtinut väleistä aktiivisesti jo alusta alkaen:

Kyllähän se välittyy vanhemmille, jos tekee omaa hommaansa suurella sydämellä ja aina parhaansa yrittää ja myöskin kertoo sen heille. Et mä oon sanonutki et mulla ei oo viel koskaan sattunu yhtään hankalia vanhempia, mut mä väitän et se johtuu myöskin mun tavasta toimia. (opettaja 5)

Toinen opettaja kuvaa omaa linjaansa näin:

Kannattaa niitä välejä vaalia erityisesti siinä alkuvaiheessa huoltajien kanssa. Koska sit kun tulee jotain vaikeeta ni on helpompi sitä luottamusta säilyttää. Et siihen kannattaa siihen yhteistyöhön satsata. Et tavallaan se on niinku laittais pankkiin rahaa. (opettaja 3)

Opettajat kuvaavat, kuinka yhteydenpito vanhempien kanssa on muuttunut tiiviimmäksi heidän uransa aikana. Vanhemmat esittävät entistä enemmän ajatuksiaan koulutyöhön liittyen. Soinin ym. (2013, 137) mukaan oppilaat ja heidän vanhempansa nähdään turhan usein vain opettajan työtä haittaavana tekijänä. Todellisuudessa kuitenkin vuorovaikutuksen oppilaiden, mutta myös kotien kanssa on todettu olevan työssä jopa inspiraation lähde. Yhteistyö kodin kanssa vahvistaa oppilaantuntemusta (Hellström, 2008, 101). Myös opetussuunnitelma toteaa huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön tukevan oppilaiden yksilöllisyyden huomioimista (POPS 2014, 34). Tämän suuntaisia kokemuksia on myös haastatelluilla luokanopettajilla. Heidän mukaansa vanhempien yhteydenotoista ja ajatuksista voi olla tärkeää apua perustehtävätyössä:

Kyl mä osaan kuitenkin pitää silleen vastaanottimet auki etten ikinä tyrmäis sen tyrmäyksen takia, vaan jos siellä on joku oikeesti sellanen idea et mä voisin muuttaa mun toimintaa ja se palvelis edelleen sitä perustehtävää ja se ois hyvä juttu, niin totta kai se silloin voi vaikuttaa. Ja silloinhan mä oon tyytyväinen et oon saanu hyvän idean siitä jostakin asiasta, miten tätä asiaa vois hoitaa tai mitä toiveita on. Että toiveita toki pitää ottaa huomioon. (opettaja 4)

Toisaalta opettajien haastatteluista voidaan päätellä, ettei lisääntynyt yhteydenpito ole vain positiivinen tekijä ja perustehtävätyötä edistävää. Ahon (2010, 99) mukaan vanhemmilta tulee myös vaatimuksia, joihin vastaaminen vie opettajalta aikaa ja energiaa. Myös tässä tutkimuksessa jokaisessa haastattelussa nousi esiin se, kuinka suhde koteihin on vuosien aikana muuttunut osittain myös työtä kuormittavaksi tekijäksi. Kodit saattavat esimerkiksi asettaa paineita perustehtävän laajentamisesta:

Välillä musta tuntuu et huoltajat ajattelee ehkä et helposti meille annettais sellasia tehtäviä mitkä on mun mielestä huoltajien tehtävänä. Et joskus tulee semmosia pyyntöjä et tuntuu siltä et tähän mä en niinku rupee. (opettaja 1)

Lindén (2010, 113) kuvaa 2010-luvun opettajuutta todeten opettajan olevan osa organisaatiota, jossa asiakassuhteiden hoitaminen on yhä keskeisempää. Koulujen on panostettava huomattavasti aiempaa enemmän julkiseen kuvaansa, kun taas vanhemmat ovat asettuneet asiakkaan rooliin, mikä on väistämättä muuttanut kodin ja koulun välisen yhteyden luonnetta. Tämän ovat huomanneet myös tässä tutkitut luokanopettajat. Opettajat kuvaavat, kuinka huoltajien joukossa on tavattavissa lisääntyntä ”palveluasennetta” (opettaja 3) tai ”asiakaslähtöistä näkemystä” (opettaja 4).

Tällaiselle muutokselle voidaan etsiä syitä eri tahoilta. Toisaalta nyky-yhteiskunnan kilpailun tiedostavat vanhemmat vaativat opettajalta keskittymistä yksilölliseen opetustyöhön. Lisäksi väestön koulutustason kasvamisen voidaan osaltaan nähdä murentaneen opettajan auktoriteettiasemaa suhteessa vanhempiin. (Rantala, 2008, 28–29.) Yksi haastatelluista opettajista taas epäilee, että yksi syy vanhempien esittämien vaatimusten lisääntymiseen löytyy ylipäänsä yhteiskunnan ja kulttuurin muutoksesta. Nykyään on matalampi kynnyks vaatia yksilöllisyyttä sekä helpompi olla yhteydessä kouluun ja opettajaan:

Tuntuu että vähän vaatimukset, lähinnä nyt kodeilta, on kasvanu. [...] Että vaaditaan laatua ja yksilöllisiä ratkaisuja ja voidaan ottaa yhteyttä ja reklamoida. Jos ajatellaan ihan yrityksiäkin ni ehkä sekin on lisääntynyt, et se on sellanen, helpoo sähköisesti tehdä, kun ennen olis kirjoitettu reissuvihkoon joku pitkä kirje. Yhteydenpito on helpottunut niin paljon, että on helpompi lähteä pyytämään jotakin kuin ennen. (opettaja 4)

Kaikki perustehtävän toteuttamista haastavat tekijät eivät liity varsinaisesti opettajien ja kotien yhteydenpidon määrään. Välijärvi (2007, 63) kuvaa, kuinka opettajan pelikenttä on jatkuvassa myllerryksessä, johtuen muutoksista oppilaiden ja heidän vanhempiensa elämässä, jotka väistämättä heijastuvat myös kouluun. Myös haastatellut luokanopettajat kokevat kotien elämäntilanteiden ylipäänsä heijastuvan entistä enemmän kouluarkeen, mikä taas voi tuoda haasteita opettajan perustehtävätyöhön. Esiin nousi muun muassa kotien lapsille asettamat rajat:

Ehkä se mua vähän huolestuttaa just ku puhutaan et miten paljon oppilaat vaikka pelaa päivittäin tai tuijottaa sitä ruutua. Et sitten kun ne viikonlopun saa pelata vaikka määrättömästi ni nehän ei pysy tossa penkissä maanantaina, et ne on niin levottomia et ne hyppii seinille melkein kirjaimellisesti. Niin se välillä harmittaa, että ois tavallaan mukava, että vois tehdä täällä niitä hommia kun on ajatellu eikä aloittaa viikkoa sillä et kuka ei oo nukkunut tarpeeks ja kuka on pelannut liikaa ja kuka jo kehitti ensimmäiset tappelut tos naulakolla sen takia et on niin väsynyt ja levoton. (opettaja 5)

Opettajat kokevat perustehtävänsä hoitamisen olevan helpompaa silloin, kun yhteistyö ja viestintä vanhempien kanssa toimii ja tapahtuu sopivissa määrin. Lisäksi tärkeänä pidetään sitä, että kodeissa huolehditaan lapsen koulupäivän ulkopuolisista asioista, sekä sitä, ettei perheen elämäntilanne liiallisissa määrin vaikuta koulutyöhön tai opettajan työkuvaan. Yksi haastateltavista kommentoi suhdetta oppilaiden vanhempiin näin:

Että kun näkee lapsia joilla ei oo vaikka siellä kotona kaikki asiat niin hyvin kun vois olla, et missä määrin venyy siihen suuntaan, tai välillä tuntuu että on jonkun vanhemman parisuhdeterapeutti tai psykologi tai poliisi. [...] Toivois sen että kun se lapsi tulee kouluun ni sillä ois jo muut asiat kunnossa. (opettaja 5)

### ***Kollegiaalinen ja moniammatillinen yhteistyö***

Koulu on yhteisö, jossa toimijoiden välinen vuorovaikutus heijastuu laajalti hyvinvointiin. Koulun opetuskäytännöt, työtavat ja toimintakulttuuri vaikuttavat väistämättä myös opettajien kasvatus- ja opetustehtävässä onnistumiseen. (Nyyssölä & Vitikka, 2013, 18.) Korhosen (2008, 133) tutkimuksessa opettajat kokivat yhteistyön olevan edellytys perustehtävän tuloksekkaalle hoitamiselle. Tämä käy ilmi myös tässä tutkimuksessa, jossa yhteistyö sekä toisten opettajien että muiden alan ammattilaisten kanssa liitetään perustehtävän toteuttamiseen. Mahdollisuus yhteistyöhön koetaan tärkeäksi, ja siihen suhtaudutaan pääsääntöisesti myönteisesti.

Opettajat kuvailevat työyhteisöään positiivisesti, todeten sen antaman tuen helpottavan oman perustehtäväkäsityksen viemistä käytäntöön. Kannustava kouluyhteisö onkin nähty voimavaratekijänä opettajan arjessa

(Onnismaa, 2010, 52). Eräs opettajista totesi saavansa työyhteisöltä tukea hankalissa tilanteissa, kuten ollessaan itse tavallista kiireisempi:

Oon kokenu kyllä et meidän tiimin henki on ollu hyvä ja ollaan tehty yhdessä, ja myöskin sitte taas tiettyssä mielessä, kun se oma aika on kortilla, ni sitte ehkä muut on ottanu enemmän vastuuta, kuitenkin kokematta et mä lusmuilisin asioista. (opettaja 2)

Opettajien joukossa elää syvälle juurtunut tarve pärjätä yksin. Yhteisö voi kuitenkin tukea opettajaa jaksamisessa sekä kehittymisessä. (Välijärvi, 2007, 68.) Tässä tutkimuksessa opettajainhuoneessa käytävän ajatusten vaihdon nähdään tukevan perustehtävätyötä. Eräs opettajista kuvaa työyhteisössään olevan ”hirveen hyvää ammatillistakin keskustelua [...] et me vaihdetaan mielipiteitä ja vinkkejä ja tietoja ja näin” (opettaja 1).

Haastatteluissa mainintoja saivat erityisesti rinnakkaisluokkien opettajat. Heidät koetaan poikkeuksetta tärkeinä tekijöinä perustehtävätyössä. Eräs opettaja kuvaa rinnakkaisluokkien opettajilta saamaansa tukea seuraavasti:

Eli meil on joka viikko semmonen yhteissuunnittelutunti, et periaatteessa yhdessä katotaan runkoa seuraavalle viikolle. Ja sit siitä on tullu tämmönen ihme työnohjaushetki myös et aina semmoset asiat, yleensä semmoset asiat jotka ottaa aivoon, ni ne tulee sit siinä samalla puhuttua ja mietittyä. (opettaja 5)

Yhteisöllinen opettajuus on kasvattanut suosiotaan suomalaisessa peruskoulussa. Opetussuunnitelman mukaan opetushenkilöstön tiivis yhteistyö tukee koulun kasvatus- ja opetustavoitteiden toteuttamista sekä mallintaa koulun toimintaa oppivana yhteisönä (POPS 2014, 36). Toisaalta yhteistyössä tapahtuvaa opetuksen suunnittelua on myös pidetty tärkeänä osana ammatin professionalistumista (Syrjäläinen, 2002, 37). Myös tässä tutkimuksessa esimerkiksi yhteisopettajuuden edut nousevat esiin. Sen koetaan tukevan perustehtävän hoitamista, erityisesti opetuksen suunnittelua, mutta myös kasvatuksellisiin tavoitteisiin pyrkimistä:

Meil on aika tiivis yhteistyö näiden muiden [rinnakkaisluokkien] kanssa, heidän kanssa me tehdään jonkin verran yhteisopettajuutta. Meil on ollu sellasia toimintatunteja, että yks suunnittelee ja sit me laitetaan pisteisiin ja tällä saadaan suunnittelu-aikaa vapautettua. [...] Mut sit saadaan myös oppilaille kokemuksia erilaisista ryhmistä ja toisaalta se on helpottanu täällä olemista ylipäätään. (opettaja 4)

Luokanopettajien väliseen yhteistyöhön liittyvät kokemukset ovat pääosin myönteisiä. Esiin nousee kuitenkin myös ongelmakohtia. Eräs opettaja kuvaa tilannetta uraltaan, jossa hänen oman luokkansa sekä toisen luokan oppilaiden välille muodostui toistuvasti tappeluita. Tilannetta selvitetessä kävi ilmi luokanopettajien perustehtäväkäsitysten eroavan toisistaan. Erot näkyivät siinä, kuinka haastateltu luokanopettaja koki tehtäväkseen selvittää riitatilanteita huomattavasti syvällisemmin ja aktiivisemmin kuin toinen opettaja. Tämä taas haastoi työskentelyä ja ratkaisuun pääsemistä.

Suomalaista opettajaa kannustetaan tekemään yhteistyötä paitsi muiden luokanopettajien, myös muun koulun henkilökunnan kanssa (Toom & Husu, 2016, 45–46). Esimerkiksi luokanopettajan ja erityisopettajan toteuttaman yhteisopetuksen avulla voidaan paremmin tukea moninaista oppilasryhmää (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010, 11). Haastatellut opettajat kokevatkin erityisopettajan panoksen tärkeänä myös luokanopettajan perustehtävän hoitamisen kannalta:

Erityisopettaja on kyl, mul on aivan huikea työpari siinä ja hän on yks tärkeimmistä mulle. [...] Hän on ihan korvaamaton. Hän on myös ihan haka ja guru noissa pedagogisissa asiakirjoissa, häneltä saa myös tukea siihen. (opettaja 4)

Myös esimies mainittiin useimmissa haastatteluissa. Onnismaan (2010, 52) mukaan esimiehen tuki on yksi opettajan tärkeimmistä voimavaratekijöistä. Aiemmassa tutkimuksessa rehtorin tuen on havaittu johtavan esimerkiksi opettajan korkeampaan arvioon omasta työkyvystä sekä vähäisempään kokemukseen työstressistä (Länsikallio ym., 2018, 18–19). Myös rehtorit itse kokevat roolinsa tärkeäksi esimerkiksi opettajien hyvinvoinnin edistämisessä (Liusvaara, 2014, 141). Tässä tutkimuksessa rehtorin nähdään parhaimmillaan olevan voimavara, joka osaltaan tukee perustehtävän hoitamisessa:

Kyllä sanoisin et mulla esimiehen tuki on. [...] Paljon tulee juteltua ihan siitä omasta työstä ja ehkä sitte varsinkin niinä hetkinä kun tuntuu siltä et nyt mä en kyllä yhtään saa hoidettua sitä kunnolla, ni sit kun keskustele vähän aikaa ni tuleekin semmonen olo, saa sen positiivisen palautteen siihen et kyl se kuitenkin ihan riittävän hyvin sujuu. (opettaja 2)

Kuitenkin rehtoreista puhuttaessa antavat haastatellut luokanopettajat myös kritiikkiä. Kritiikki ei niinkään kohdistu rehtoreihin itseensä, vaan siihen, missä määrin he ovat opettajien tukena arjen työssä:

Meilläki on niin iso koulu, et [...] kyl se esimiehen tuki esimerkiks jää aika vähäiseksi. Et tavallaan, ei voi myöskään olettaa et voi ihan kaiken käydä sieltä kysymässä. (opettaja 5)

Osa opettajista kokee, että esimiehen apu ja tuki ovat vähentyneet heidän työuransa aikana. Tämä yhdistyy rehtoreiden työnkuvan laajentumiseen, joka on havaittu myös rehtoreiden omia kokemuksia tutkittaessa. Rehtoreilla tulisikin olla enemmän aikaa keskittyä oman koulunsa kehittämiseen ja sen ihmisistä huolehtimiseen. (Karikoski, 2009, 277.):

Rehtoreita työllistetään niin paljon ni se häiritsee perustehtävää koska he ei oo apuna tarvittaessa, joutuu ratkomaan... Se on muuten iso muutos. Se on tosi iso jos me mietitään viittätoista vuotta. Se rehtorin tuen kaventuminen. (opettaja 4)

Kaiken kaikkiaan opettajat kuitenkin kokevat kollegiaalisen ja moniammatillisen yhteistyön helpottavan perustehtävän hoitamista. Opettajat kuvaavat, kuinka yhdessä tekeminen on korostunut heidän työuransa aikana, ja kuinka he pitävät nykyistä, yhteisöllisempää työtapaa monin tavoin enemmän opettajan perustehtävää palvelevana. Sille toivotaan myös enemmän aikaa, ja esimerkiksi yhteissuunnitteluajan riittämättömyys toistui lähes jokaisessa haastattelussa. Tämä onkin linjassa myös esimerkiksi Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012, 386) havainnon kanssa, jonka mukaan yhteisopettajuuden keskeisimpiä esteitä on yhteisen suunnitteluajan puute.



### 7.2.3 Työnkuvaan liittyvät tekijät

Kolmas teema keskittyy sellaisiin perustehtävän hoitamiseen vaikuttaviin tekijöihin, jotka liittyvät opettajan työnkuvaan, eli siihen, millaisista työtehtävistä opettajan työ koostuu. On jo aluksi mainittava, että tämän teeman läpi kulkee ehkä edellisiäkin vahvemmin muutoksen elementti – kokemus siitä, kuinka työnkuvaan liittyvät tekijät ovat muuttuneet opettajien työuran aikana. Työnkuvan teema on järjestetty edelleen kahteen alateemaan, joista toinen keskittyy kasvatukseen ja sen korostuneeseen rooliin, toinen taas työnkuvan laajuuteen ja sen ulottuvuuksiin.

#### ***Kasvatuksen korostunut rooli***

Kuten alaluvussa 7.1.3 todettiin, nähdään kasvatusta hyvin vahvasti osana luokanopettajan perustehtävää. Opettajat jopa jossain määrin korostavat sitä muiden perustehtävän osa-alueiden yli, kuten myös Kervisen (2005, 69) tutkimuksessa paljastui. Tähän kasvatuksen korostumiseen opettajat ovat kaiken kaikkiaan tyytyväisiä, eivätkä periaatteessa näe ongelmana sitä, että se koostaa suuremman osan työnkuvasta kuin esimerkiksi sisältöjen opetus.

Toisaalta pohdintoihin kasvatuksesta perustehtävän ulottuvuutena liittyy myös huolta. Opettajat totesivat haastatteluissa useampaan kertaan, kuinka kasvattaminen tuntuu nykyään vievän jatkuvasti enemmän tilaa muulta työltä. Tämä kasvatuksen, kuten esimerkiksi sosiaalisten taitojen opettamisen, osuuden kasvu koetaan jo osin kuormittavana:

Sosiaaliset taidot on ollu koko ajan isommalla painotuksella oikeestaan. [...] Et ne sosiaaliset haasteet ja tavoitteet ni ne tuntuu et niis on, ne on niinku semmosia kuormittavia. (opettaja 1)

Ei se [muut muutokset, kuten OPS-uudistus] oo niin stressaavaa kuin se, että yhä enemmän tuntuu et menee aikaa vaikka siihen keskinäisten riitojen selvittelyyn jotka on jatkunu ehkä kouluajan ulkopuolellakin ja sit jatkuu seuraavana aamuna koulussa ja sit jos niitä ei selvitetä niin ei voi tehdä sit mitään muutakaan. (opettaja 5)

Yhteiskunnan muutos vaatii opettajaa jatkuvasti pohtimaan, millainen oma kasvatustehtävä on (Niemi, 2005, 139). Nykyopettaja joutuu luokkahuoneessa ratkomaan monista toimintaympäristöistä peräisin olevia ongelmia (Onnismaa, 2010, 46). Edellisessä kommentissa mainitut oppilaiden väliset koulun ulkopuoliset riidat ovatkin esimerkki kasvatukseen liittyvistä, jossain määrin ristiriitaisista työtehtävistä, jotka eivät opettajien mielestä ole perustehtävää, mutta jotka koetaan silti välttämättöminä hoitaa, jotta perustehtävätyöskentely onnistuu:

Ehkä se mikä häiritsee ni on tää et jos on ihan hirveesti näitä niinkun selviteltäviä asioita oppilaiden kanssa, niinku tämmösiä riitoja ja tämmösiä. (opettaja 2)

Ja sitte tämmöset lasten koulumatkojen ja vapaa-aikojen aikaiset kiusaamiset, ni ne ei kans mun mielestä kuuluis mun työtehtäviin, mutta kun se sama kiusaaminen kumminkin on läsnä myöskin täällä koulupäivien aikana ni kyllähän niitä sitte selvitellään. (opettaja 1)

Opettajien puheesta kasvatuksesta voi tulkita sen roolin korostuneen erityisesti viime vuosien aikana. Myös esimerkiksi Aho (2010, 99) kuvaa, kuinka opettajan työ on siirtynyt opettamisesta yhä enenevässä määrin oppijan kasvattamiseen. Haastatteluissa luokanopettajat vertailivat useasti kasvatuksen osuutta työnkuvassaan uransa alkuvaiheilla ja nyt, tullen siihen tulokseen, että tarve sille on jatkuvasti lisääntynyt:

Se kasvattaminen korostuu. Musta oppilailla on koko ajan huonommat ja huonommat tämmöset vuorovaikutustaidot, yhteistyötaidot, ja enemmän korostuu se minä itse. (opettaja 5)

Yksi opettajista puhui haastattelussa myös ryhmänhallinnasta, yhdistäen kasvavan tarpeen ryhmänhallintataitoihin siihen, kuinka kasvatuksen pulmat ovat yleistyneet. Hänen mukaansa vahvoista ryhmänhallintataidoista sekä auktoriteettiaseman ylläpidosta on tullut jossain määrin edellytys opettajan perustehtävän toteuttamiselle. Tätä mukailevat myös Jantunen ja Haapaniemi (2013, 149) todeten, että järjestyksenpitoon liittyvät tehtävät ovat opettajalla lisääntyneet ja työrauhaongelmat ovat entistä yleisempiä.

Huoli kasvatuksen osuuden korostumisesta yhdistää tavalla tai toisella jokaista haastateltua luokanopettajaa. Se ei kuitenkaan tarkoita, etteivät opettajat kokisi kasvattamista tärkeänä ja mielekkäänä työnä. Opettajilta kysyttäessä työn onnistumisen kokemuksista, nostivat he poikkeuksetta esiin erityisesti tilanteita, joissa oppilas on edennyt jossakin kasvatuksellisessa tavoitteessa, kuten sosiaalisten taitojen saralla:

Joku, joka aiheuttaa... Tai joutuu usein vaikka joihinkin riita- tai kahnaustilanteisiin, ni sit se hetki ku hän ei mene mukaan vaan tulee sanomaan et ope tuu auttamaan. (opettaja 5)

On kuitenkin huomioitavaa, että opettajat kokevat kasvatuksen roolin vievän hiljalleen jopa liikaa tilaa työnkuvassaan. Haastatteluiden perusteella on aiheellista todeta, että luokanopettajat ovat jossain määrin huolissaan perustehtävän muiden osa-alueiden jäämisestä liian vähäiselle huomiolle kasvatustarpeen yhä kasvaessa. Tästä perustehtävätyöhön vaikuttavasta tekijästä voidaan nähdä yhteys myös toiseen, jo aiemmin esiteltyyn: vuorovaikutukseen kotien kanssa. Kuten luvussa 7.1.3 todettiin, hyväksyvät opettajat tehtävänsä kasvattajina, kunhan myös lasten huoltajat kantavat vastuunsa. Jantunen ja Haapaniemi (2013, 149) kuitenkin toteavat kotikasvatuksen käyvän vanhemmille yhä vaikeammaksi. Myös Aho (2010, 99) tunnistaa ilmiön, jossa kodit siirtävät kasvatustavasta opettajien vastuulle. Tämän suuntaisia kokemuksia onkin myös tässä tutkimuksessa haastatelluilla luokanopettajilla.

### ***Työnkuvan laajuus ja uudet ulottuvuudet***

Tutkimuksessa haastatellut opettajat kokevat, ettei työ ainakaan enää nykypäivänä ole ainoastaan työskentelyä luokkahuoneissa lasten parissa. Osin tähän liittyen haastatteluissa syntyikin paljon keskustelua muun muassa työajan jakautumisesta ja koulumaailman uudistuksista. Tämän alateeman alle lukeutuvat kokemukset muun muassa työnkuvan laajentumisesta, työajan riittävydestä sekä oppilaiden parissa tehtävän työn ulkopuolisista työtehtävistä, jotka kaikki osaltaan vaikuttavat perustehtävän toteuttamiseen.

Opettajan työoloissa tapahtunut muutos haastaa käsitystä opettajan ammattiin liitettävistä tehtävistä (Toom & Pyhältö, 2013, 85). Jokainen haastatelluista luokanopettajista näkee opettajan työnkuvan uudistuneen ja ennen kaikkea laajentuneen selkeästi uransa aikana. Kaikkia työn uusia ulottuvuuksia ei suinkaan koeta negatiivisina:

No sanotaan näin et opettajan toimenkuva on laajentunu ihan huimasti jo sinä aikana kun mä oon toiminu opettajana, ja tullu monenlaisia uusia asioita, osa niistä on semmosia jotka on oikeinkin OK, esimerkiksi just tieto- ja viestintätekniikka ja tämmöset, et mä en koe niitä semmosena rasitteena. (opettaja 2)

Suurin osa laajentuneeseen työnkuvaan liittyvästä puheesta kuitenkin korosti sen kuormittavuutta. Myös Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n työolobarometriin vastanneista opettajista 59% koki, että työtä on liikaa erittäin tai melko usein. Kaksi kolmasosaa vastaajista (66%) totesi työn kuormittavuuden johtuvan lisääntyneistä työtehtävistä sekä liiallisista työtehtävistä työaikaan nähden. (Länsikallio ym., 2018, 8.) Myös tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat kokevat työmääränsä olevan liiallinen vähintäänkin osan aikaa. Työtahdin koetaan muuttuneen kiivaammaksi, ja tehtävien lisääntyneen. Lisääntyneet työtehtävät rinnastetaan perustehtävän kanssa, siten, että niiden koetaan vaikeuttavan varsinaiseen perustehtävään keskittymistä:

Et tuntuu et, välillä on niinku 10 asiaa jotka pitäis hoitaa yhtä aikaa. Ni se hieman syö sitä perustehtävän toteuttamista kyllä. Että tota... Jotenkin se, välillä se jopa ihan estääkin, no se on vähän raju sana, hankaloittaa, monia asioita. (opettaja 5)

Uusikylän ja Atjosen (2005, 209) mukaan "muutos on kaikkien hyvää nykyopettajuutta kuvaavien sanojen äiti". Heidän mukaansa opettajien tulisi jopa edistää muutosta, ei ainoastaan sietää sitä. Kuitenkin tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat suhtautuvat nykykoulun muutosten määrään varauksella. He kokevat osan työhön liittyvistä ongelmista olevan seurausta erilaisista ammattia viime vuosien aikana kohdanneista uudistuksista. Näitä työnkuvaa ja työn ydintä muuttavia uudistuksia sinällään ei vastusteta, mutta niiden toteuttamiseen kaivataan enemmän

resursseja. Lisäksi opettajat kokevat, että jotta perustehtävä olisi mahdollista toteuttaa hyvin, tarvittaisiin välillä taukoa uusilta uudistuksilta:

Täs on paljon ollu muutosta. Ja mä toivon että nyt vähän annettais välillä työrauhaa, että ei niinku rakenteissa muuttuis mitään kovasti. Ja mä toivon että noita korjattais, että sit sellasta muutosta että korjattais esimerkiksi inklusion ongelmia. (opettaja 4)

Nykyopettajat kokevat usein olevansa eräänlaisia moniottelijoita. Rooli opettajana ja kasvattajana uhkaa jäädä muiden tehtävien jalkoihin. (Jantunen & Haapaniemi, 2013, 150.) Tässäkin tutkimuksessa perustehtävätyötä haittaaviksi tekijöiksi tunnistetaan työtehtävät, joita on tehtävä varsinaisen luokkahuonetyöskentelyn eli opetus- ja kasvatustyön ohella. Opettajat kokevat, että tällaisia tehtäviä alkaa olla liiallisissa määrin. Mainintoja saivat muun muassa epätarkoituksenmukaiset koulutukset, työnantajan vaatimien osaamismerkkien kerääminen sekä ylimääräisiltä tuntuvat kokoukset. Tällaisia työtehtäviä kuvataan ylhäältäpäin tuleviksi sekä perustehtävän ulkopuolisiksi. Niiden koetaan vievän aikaa muun muassa suunnittelutyöltä, ja tuovan turhaa kuormitusta opettajan työhön. Esimerkiksi kokouksia kommentoitiin näin:

Palaverit on joskus semmosia että tuntuu että ihan turhaan istutaan. Tai sitte et välillä tuntuu että koulun johto vois vaan päättää asiat. Eikä niin että meiltä kysytään ja keskustellaan puoli tuntia asiasta jolla ei ole kauheesti merkitystä tehäänkö niin vai näin mutta kuitenkin halutaan tämmöstä näennäistä demokratiaa pitää yllä. (opettaja 1)

Myös paperityön määrän koetaan kasvaneen opettajien uran aikana. Tämä selittyy esimerkiksi kolmiportaisen tuen käytänteillä, jotka edellyttävät opettajilta niin sanottujen pedagogisten papereiden täyttämistä oppilaiden tuen tarpeen osoittamiseksi. Opettajat kokevat nämä asiakirjat periaatteessa tarpeellisina, mutta käytännössä turhan haastavina, kuormittavina ja perustehtävältä aikaa vievinä työtehtävinä. Näin tilannetta kuvaa eräs opettaja:

Semmonen ihan yksittäinen asia mikä työllistää ihan hirveesti sillon ku niitä laaditaan ni on noi pedagogiset asiakirjat. [...] Siin on tarkat ne sanamuodot ja tämmöset jotka pahimmillaan sit moneks tunniks

työllistää sekä minut että sen erityisopettajan jonka täytyy olla siinä apuna ja tukena kun ei ne muuten aukee ne asiat ihan täysin siinä. Et ehkä tämmösenä yksittäisenä työllistävänä asiana, et tärkeä juttu sinällään mut jotenki sitä vois ehkä vähän keventää sitä byrokratiaa mitä siihen liittyy. (opettaja 2)

Luokanopettajat kaipaavat rauhaa perustehtävän toteuttamiseen. Heidän mukaansa työn ydin toteutuu parhaiten opettajan paneutuessa ennen kaikkea luokkahuonetyöskentelyyn. Ammatillista yhteistyötä pidetään tärkeänä, mutta sen ei haluta tarkoittavan sitä, että pakollisten, aikaa vievien kokousten määrä nousee liian suureksi. Työrauhan kokemusta lisäisi opettajien mukaan esimerkiksi viestinnän rajaaminen:

Informaatiotulvan rajaaminen auttais. Et se on yks semmonen mikä hankaloittaa. Et tavallaan ku niitä kanavia on jo, on Wilma ja sit on sähköposti... Ja sit sähköpostissakin on jo erikseen se koulun sisäinen viestitys ja ulkopuolelta tulevat ja... Ja sit kaikki kokoukset ja palaverit ja tiimikokoukset ja... (opettaja 5)

Lapinojan (2006, 100) mukaan kasvatus- ja opetustyötä ei tulisi suorittaa kiireessä. Silti aikapula mainittiin jokaisessa viidessä haastattelussa. Opettajat kokevat kiireen lisääntyneen, huolimatta runsaasta työkokemuksesta. Kiireen tuntu yhdistetään ennen kaikkea juuri työtehtävien, useimmiten luokkahuoneen ulkopuolisten, määrän kasvuun. Haastatteluissa tultiin jopa siihen lopputulokseen, että jos työmäärän kasvua ei hillitä, kärsii perustehtävätyö ennemmin tai myöhemmin:

Jos tässä määrin ne [työtehtävät] alkaa lisääntymään ni kyllähän se jossain vaiheessa alkaa vaikuttaa mun perustehtävään. Koska vuorokaudessa on tietty määrä tunteja, että sitten pitää, se perustehtävän suunnittelutyö, niin se voi olla että jostain sieltä sitten vähän keventääkin jotta ehtii tehdä nää tämmöset ylimääräiset työt. (opettaja 4)

Mut jossain määrin ni, et jos tulee semmonen olo et pää ei enää kestä sitä kaikkea, ja aika ei riitä, niin sit se perustehtävä hoidetaan vähän huonommin. Se siitä yleensä seuraa. (opettaja 5)

#### **7.2.4 Työn reunaehtoihin liittyvät tekijät**

Neljäs teema perustehtävän hoitamiseen vaikuttavista tekijöistä kattaa työn reunaehtoihin liittyvät käsitykset. Sijoitin tämän teeman alle kokemukset, jotka liittyvät tavalla tai toisella työlle asetettuihin rajoituksiin. Ensimmäinen teeman alle sijoittuvista alateemoista keskittyikin voimassa olevaan opetussuunnitelmaan, kun taas toinen kokemukseen ammatillisesta vapaudesta ja vaikutusmahdollisuuksista.

##### ***Voimassa oleva opetussuunnitelma***

Jokaisessa haastattelussa mainittiin opetussuunnitelma useaan otteeseen. Haastatteluiden perusteella opettajat kokevat opetussuunnitelman tuntemisen ja noudattamisen tärkeänä – jopa osana perustehtävää. Toisaalta voimassa oleva opetussuunnitelma vaikuttaa myös kokonaisvaltaisesti siihen, millaisena oman perustehtäväkäsityksen toteuttaminen näyttäytyy.

Vuonna 2016 voimaan tulleita valtakunnallisia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita kommentoitiin haastatteluissa eri tavoin. Kymmenen vuotta aikaisemmin julkaistussa Korhosen (2008, 129) tutkimuksessa opettajat kokivat perustehtäväkäsityksensä olevan varsin yhtäläinen koulun toimintaa ohjaavien normien kanssa. Myös valtaosa tässä tutkimuksessa haastatelluista opettajista vaikuttaa olevan suhteellisen tyytyväisiä opetussuunnitelmaan ja siihen, millaiset mahdollisuudet se antaa perustehtävätyölle. Osa opettajista kokee suorastaan nauttivansa uudesta opetussuunnitelmasta ja siitä, miten se nyt palvelee paremmin heidän omaa henkilökohtaista perustehtäväkäsitystään. Näin tilannetta kuvaa eräs opetussuunnitelman tarjoamiin mahdollisuuksiin tyytyväinen opettaja:

Et opetussuunnitelma on, siel on kuitenkin ne asiat mitä siel on, niin hirveen järkeviä. Ja monet asiat toistetaan ja toistetaan, monessa eri yhteydessä, niin luokanopettajankin on helppo opettaa kokonaisuuksia eikä 45 minuutin oppitunteja. (opettaja 5)

Opettajat ovat joutuneet muokkaamaan perustehtävätyötään uuden opetussuunnitelman myötä esimerkiksi sisältötasolla. Opetushallituksen (n.d., Opetussuunnitelman ydinasiat) mukaan tavoitteita ja sisältöjä on uudistettu vastaamaan nyky-yhteiskunnan ja tulevaisuuden vaatimuksia. Myös oppiaineiden aloitusajankohtiin on tullut muutoksia. Tutkitut opettajat mainitsivatkin, kuinka ovat esimerkiksi tottuneet opettamaan tiettyjä sisältöjä tietyllä vuosiluokalla, mutta uutta opetussuunnitelmaa noudattaessaan joutuvat tekemään muutoksia käytäntöihinsä.

Aina uuden opetussuunnitelman voimaantuloa ei nähdä erityisen suurena mullistuksena perustehtävätyöhön liittyen. Muutamaan otteeseen haastateltavat mainitsivat tilanteista, joissa uuden opetussuunnitelman voimaantulo on ainoastaan vahvistanut sellaisia uudensuuntaisia toimintatapoja, joita he ovat hyödyntäneet jo jonkin aikaa. Näin ollen perustehtävää on ryhdytty toteuttamaan uudella tavalla jo ennen virallisia asiakirjoja, jotka vain vahvistavat vaatimuksen tällaiseen työskentelyyn:

Ne asiat on ollu jo mut nyt ne näkyy kirjoitettuna tekstinä. Et esimerkiks arviointi on muuttunu vuosien varrella ja nyt sitten se tossa saa sen kiteymän tossa uudessa [opetussuunnitelmassa], et se ei aloita jotain uutta aikakautta vaan siinä se tulee esille se mitä on jo eletty. (opettaja 3)

Kuten jo todettu, ovat opettajat haastatteluiden perusteella ottaneet uudistetun opetussuunnitelman myönteisesti vastaan, ja kokevat sen tukevan omaa perustehtäväkäsitystään. Jotkut sen yksityiskohdat saavat kuitenkin kritiikkiä osakseen. Salminen ja Annevirta (2014, 338) kuvaavat, kuinka opettajan kasvatustehtävän laajentuminen on asettanut haasteita opetussuunnitelmille ja niiden ohjaavuudelle. Eräs opettajista kokeekin, että vaikka nykyinen opetussuunnitelma onkin edellistä parempi, ei se silti vielä vastaa täysin hänen omaa käsitystään opettajan perustehtävästä, eikä siten anna tarpeeksi tilaa toteuttaa sitä niillä painotuksilla, jotka hän itse kokee tärkeimpinä:

Mä toivoisin et opetussuunnitelman sisällöt olis vielä vähän kapeammat ja että niillä oppimaan oppimisen taidoilla,



vuorovaikutustaidoilla, käyttäytymisasioilla, sillä kasvatuksella ois vielä paljon enemmän tilaa. Mä toivoisin näin, et must tuntuu et sitä puolta mä en saa tehdä niin paljon koska mulla sit painaa toisaalta ne sisällöt mitä meidän pitää täällä opiskella. (opettaja 4)

Toisaalta puhuttaessa siitä, miten opetussuunnitelmauudistus on vaikuttanut perustehtävätyöhön, kokevat opettajat, että omalla sekä työyhteisön ajattelutavalla on merkitystä. On opettajan tehtävä pohtia, mitä opetussuunnitelma tarkoittaa juuri oman työskentelyn kohdalla (Tynjälä, 2004, 182). Se, kokeeko opetussuunnitelman sotivan omaa perustehtäväkäsitystään tai sen toteuttamismahdollisuuksia vastaan voi riippua myös omasta tavasta tulkita tehtyjä uudistuksia. Yksi opettajista kommentoi tätä seuraavasti:

Mua häiritsee voimakkaasti miten julkisuudessa esimerkiksi, ja osittain myös joissain kouluissa, sitä [opetussuunnitelmaa] on lähetty tulkitsemaan toisella tavalla miten mun mielestä sitä pitäis tulkita. Et on lähetty vähän semmosen hörhöilyn puolelle niinku vaikka ilmiöopetuksessa. [...] Eli nyt on annettu ymmärtää, et on keksitty jotain uutta, ja se tuodaan sillä ajatuksella et kaikki pitäis muokata. Ni must se on väärä kuva ja must tuntuu et jotkut, joissain kouluissa nyt varmaan hakataan päätä seinään sen takia et tulkitaan sitä väärin. Että ku sitä ei kuitenkaan, missään ei sanota et heitä vaikka opettajajohtoinen opetus suoraan pois. (opettaja 4)

Opettajien haastatteluista onkin tulkittavissa, että opetussuunnitelman uudistuessa tulisi työyhteisöissä pohtia, mitä uudistus käytännössä tarkoittaa. Tätä mukailevat myös Luostarinen ja Peltomaa (2016, 28) todetessaan, kuinka opetussuunnitelma on aidosti työtä ohjaava väline vain, jos opettajilla on mahdollisuuksia aidosti perehtyä asiakirjaan.

### ***Vapaus ja mahdollisuus itse vaikuttaa työhönsä***

Haastatellut luokanopettajat kokevat, että opettajan ammatillinen vapaus ja vaikutusmahdollisuudet ovat tärkeitä vaikuttajia perustehtävän hoitamisessa. Vaikka jokainen tunnustaa esimerkiksi opetussuunnitelman sekä esimiehen määräämien tehtävien ohjaavan työntekoaan, uskovat opettajat silti työn edellyttävän melko laajaakin vapautta. Myös kansainvälisissä vertailuissa suomalaiset opettajat arvostavat autonomista

asemaa ja mahdollisuutta itse reflektoida opetussuunnitelmaa verrokkimaiden opettajia enemmän (Erss ym., 2016, 604). Uusikylä (2006, 38) muistuttaa, kuinka opetussuunnitelman sitovuudesta huolimatta suomalaiselle opettajalle jääkin paljon valtaa työnsä suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Tätä valtaa ja vapautta tutkitut opettajat myös kokevat pääosin nauttivansa esimerkiksi opetuskokeiluja tehdessään ja erilaisia oppitunteja suunnitellessaan:

Must täs on just se hieno [...] et sit saa keksiä kaikkea. Niinku sen opetussuunnitelman puitteissa. Et miten voi toteuttaa, et jos se leikattais multa kokonaan ja mä olisin joku brittiopettaja jolla ois joku kirja josta mä katon et tänään on haamu ja ens viikol on toi kurpitsa ja joku, ni sit mä kyl kärsisin. (opettaja 3)

Opettajat kokevat pääosin voivansa toteuttaa työtä oman näkemyksensä mukaisesti. Luvussa 2.2 esiteltyn Carterin (2018) vapauskäsitukseen viitaten voidaankin todeta, että opettajat kokevat positiivisen vapauden olevan suurimmaksi osaksi läsnä nykyopettajan työssä.

Opettajat arvostavat myös mahdollisuutta vaikuttaa työhönsä oman, työelämän ulkopuolisen, elämäntilanteensa huomioiden. Muutama opettajista kuvaa esimerkiksi, kuinka perustehtävän toteuttamista on helpottanut mahdollisuus itse valita, mitä luokka-astetta ryhtyy opettamaan. Yhdelle opettajista tämä mahdollisuus toi lisää motivaatiota työntekoon, toinen taas kokee sen helpottaneen paluuta hoitovapaalta töihin ja uudistuneen opetussuunnitelman pariin:

Mä oon itse asiassa profiloitunu enemmän isojen opettajaks, et jopa mun kollegat näkee mut isojen opettajana. Mutta nyt mä toivoin ykköstä tähän alkuun kun mä palasin tuolta hoitovapaalta. [...] Jotenkin ehkä kun on pieni lapsi itellä ni nää tuntu tutummilta pienet lapset kun ne enempi nuoret jotka ennen oli helpompia itelle. Ja sitte toi uus opetussuunnitelma, kun mä oon ollu poissa sen hetken ku se on otettu käyttöön, et mä hyppäsin tavallaan sillain vähän niinku mukaan lennosta, niin mä koin että mun on helpompi lähteä ykköseltä. (opettaja 4)

Haastatteluissa esitettiin kuitenkin myös kritiikkiä vaikutusmahdollisuuksia kohtaan. Opettajilla on kokemuksia myös siitä, ettei ammatillinen vapaus toteudu aina tavalla, joka parhaiten mahdollistaisi perustehtävän toteuttamisen. Mainintoja saivat esimerkiksi lukujärjestyksiin liittyvät seikat:

Se aiheuttaa vähän haasteita että esimerkiksi mun lukujärjestys on hirveen rikkonainen. [...] Musta tuntuu että se semmonen, se että oppilaat juoksee paikasta toiseen, eri opettajien luokse. [...] Puhutaan tämmöisestä kokonaisoppimisesta ja se on ihana juttu, päiväkodithan toteuttaa sitä ihan koko ajan ja varsinki ekalla ja tokalla sitä tehtiin koko ajan ja mäkin haluaisin tehdä sitä, mut vuosi vuoden jälkeen mä huomaan, et mul on lukujärjestys semmonen että mä en voi [...] ku mä teen tipoittain 45 minuuttia sitä ja seuraavat 45 minuuttia tätä, tai sit mä meen johonki toiseen luokkaan. Et tämmöset rakenteelliset jutut, musta tuntuu et ne rakenteelliset jutut vie meitä eikä niin että me tehdään tätä työtä ja se rakenne tukee. (opettaja 1)

Kuten edellisen alateeman kohdalla todettiin, kokevat haastatellut luokanopettajat opetussuunnitelman noudattamisen olevan pääosin linjassa oman perustehtäväkäsityksensä kanssa. Sitä ei siis nähdä erityisesti vapautta ja vaikutusmahdollisuuksia rajoittavana tekijänä. Yksi opettajista kuitenkin kokee, että sen mukana on tullut "semmosia ylhäältä päin annettuja määräyksiä ja toimintaohjeita ja et kaikkien täytyy vähintäänkin tehdä tämän verran tän tyyppistä työskentelyä" (opettaja 2).

Yhdistin vaikutusmahdollisuuksia kritisoiviin kokemuksiin myös yhden opettajan puheen pedagogisista papereista. Kuten aiemmin todettiin, koetaan papereiden täyttämisen vievän aikaa varsinaisen perustehtävän toteuttamiselta. Eräs haastatelluista kokeekin, että tavallisia opettajia tulisi ottaa mukaan prosesseihin, joissa asiakirjoja laaditaan. Tämä mukailee myös esimerkiksi Nyyssölän ja Vitikan (2013, 18) ajatusta, jonka mukaan koulutusjärjestelmän kehittämisen ydin löytyy koulujen henkilöstöstä. Opettajien äänten päästessä kuuluville he saisivatkin itse vaikuttaa siihen, miten paljon työajasta kuluu esimerkiksi juuri paperityöhön, ja sitä kautta millaisena perustehtävän toteuttaminen näyttäytyy:

Että opettajia otettais mukaan siihen kehitystyöhön, että tulis se ruohonjuuritason näkemys, jolloin se vois ehkä se perustehtävä keventyä niiltä osin jotka on turhaan rankkoja, niinku semmonen mikä ei auta yhtään ketään, ei oppilasta, ei opettajaa, ei ketään, se että kirjoitetaan kirjoittamisen takia. (opettaja 4)

Opettajat arvostavat vapautta toteuttaa opettajuutta omalla tavallaan. Haastatellut luokanopettajat kuvaavat, kuinka tärkeää on saada itse luoda ja toteuttaa toimintatapoja, jotka sopivat omaan perustehtäväkäsitykseen. Vapaus ei kuitenkaan ole itsestään selvä käsite, ja tarve siihen voi vaihdella myös alan ammattilaisten kesken. Esimerkiksi Cantell (2013b, 196) toteaa opetussuunnitelmaan liittyen, kuinka osa opettajista toivoo siltä yksityiskohtaisia ja selkeitä ohjeistuksia työlleen, kun taas osa arvostaa opettajan autonomian säilymistä riittävän joustavien ilmaisujen myötä. Tässä tutkimuksessa vapaus nähdään tärkeänä, mutta toisaalta myöskään täydellistä vapautta ei toivota. Eräs opettaja kertoi haastattelussa tilanteesta, jossa hänen luokalleen sijoitettiin kesken lukuvuoden valmistavan oppimäärän oppilas. Tällaisessa tilanteessa hän olisi oman jaksamisensa ja perustehtävän toteuttamisen kannalta toivonut, että tarjolla olisi ollut valmis toimintamalli, johon nojautua:

Just puhuin kehityskeskustelussa et meidän pitäis luoda joku, ehkä en nyt sanois että strategia mutta joku proseduuri siihen kun niitä tulee kesken vuoden [...] koska tuntuu tässä vaiheessa vuotta aika raskaalta et tulee ummikko. Et tavallaan mistä voimavaroista puristan sitä et saadaan hänenkin koulunkäynti sujumaan. (opettaja 3)

Opettajan laaja vapaus merkitsee siis myös suurta vastuuta (Jantunen & Haapaniemi, 2013, 32). Tämä vapauden kääntöpuolikin on opettajille tuttu, kuten yksi opettajista kuvaa: "Siitä voi tullakin uupumusta, kun aattelee et on ite vastuussa myöskin, kun voi kaikkeen ite vaikuttaa" (opettaja 3).

### 7.3 Yhteenveto

Tässä tutkimuksessa viisi kokenutta luokanopettajaa ovat kertoneet kokemuksistaan opettajan perustehtävästä sekä sen toteuttamisesta nykypäivän koulumaailmassa. Käsitykset perustehtävästä ovat melko yhtenäisiä, joskin painotukset vaihtelevat. Perustehtävän koetaan pitävän sisällään opettajan työlle asetettujen lakien ja säädösten noudattamista, mutta myös lapsesta ja tämän tarpeista lähtöisin olevaa kasvatus- ja opetustyötä. Lisäksi perustehtävä nähdään pyrkimyksenä toisaalta pitää oppilaasta kokonaisvaltaisesti huolta, toisaalta tehdä itsestään tarpeeton ja kannustaa oppilasta itsenäisyyteen, itseohjautuvuuteen ja aktiiviseen toimijuuteen. Myös opettajan oma ammatillinen kehittyminen mielletään osaksi ydintehtävää. Luonteeltaan perustehtävän nähtiin olevan melko dynaaminen. Erityisesti sen, mitkä asiat opettajan perustehtävässä painottuvat, koetaan muuttuvan ajan saatossa. Toisaalta kuitenkin lähes jokainen opettajista kokee, että perustehtävä pysyy ytimeltään samana, vaikka eri aikakausina siinä korostuvatkin eri ulottuvuudet ja sen toteutustapa voi muuttua.

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kokevat työssään onnistumisen tunteita. Lisäksi he kertovat kokevansa pääsääntöisesti tekevänsä merkityksellistä työtä, vaikkakin toisinaan, erityisesti uupumisen iskiessä, voi merkityksellisyyden tunne hetkellisesti kadota. Jo näistä huomioista voimme päätellä, että opettajat tuntevat voivansa toteuttaa omaa näkemystään opettajuudesta. Kukaan haastatelluista opettajista ei koe, että perustehtävän toteuttaminen olisi mahdotonta, ja etteikö voisi opettajan työssä täyttää ydintehtäväänsä. Tekijät, joiden koetaan tukevan perustehtävätyössä, ovat muun muassa oma asenne ja kertynyt kokemus, mahdollisuus kehittyä ammatillisesti sekä mahdollisuus tehdä ammatillista yhteistyötä. Myös valtaosa opetussuunnitelman linjauksista sekä toisaalta opettajien suhteellisen autonominen asema koetaan tukea antavina tekijöinä.

Jokainen opettajista kuvaa kuitenkin myös asioita, joiden he kokevat haastavan perustehtävänäkemyksensä toteuttamista. Tällaisia ovat esimerkiksi syystä tai toisesta epätarkoituksenmukainen yhteistyö kotien kanssa, yhä suuremmaksi käyvä kasvatustarve, moninaistuvat ja kasvavat oppilasryhmät sekä työnkuvan laajentuminen, joka vie työtä samalla kauemmas luokkahuonetyöskentelystä. Onkin tutkimuksen perusteella todettava, että vaikka opettajat ovat pääosin tyytyväisiä mahdollisuuteensa toteuttaa perustehtäväänsä, suhtautuvat he kuitenkin varauksella näkyvissä olevaan kehityskulkuun. Vaikka työn ydin vielä tällä hetkellä toteutuu, nähdään nykytilassa potentiaalisia uhkia erityisesti tulevaisuutta ajatellen. Työmäärän kasvaminen sekä kiireen lisääntyminen painottuvat jokaisen opettajan työn muutosta kuvaavissa pohdinnoissa. Tällaisen muutoksen vaikutusta perustehtävätyöhön tarkastellaan jossain määrin huolestuneena.

## 8 Luotettavuus

Tässä luvussa tarkastelen takana olevaa tutkimusprosessia luotettavuuden näkökulmasta. Luotettavuuden arviointi on luonteva osa tutkimusta, sillä tutkimustoiminnalle on ominaista pyrkimys välttää virheitä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 134). Pureudun luotettavuuteen vaikuttaviin seikkoihin, sekä siihen, kuinka olen prosessin aikana pyrkinyt ottamaan nämä huomioon. Samalla pohdin kehityskohteita, jotka huomioimalla tämänkaltaisen tutkimus voitaisiin toteuttaa entistä luotettavammin.

Koska laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta, 2008, 210), olen pyrkinyt pitämään luotettavuuden mielessäni alusta lähtien. Tutkimusprosessini alkoi aihevalinnan muotoutumisella. Aiheen taustalla olivat niin sosiaalisessa mediassa kuin opettajainhuoneissa kuulemani keskustelut opettajan työn nykytilasta. Näitä keskusteluita leimasi suhteellisen huolestunut suhtautuminen työhön ja mahdollisuuksiin toteuttaa opettajan perustehtävää nykykoulun arjessa. Voidaan siis todeta, ettei alkukäsitykseni aiheesta ollut täysin neutraali. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 135–136) puhuvat tutkimuksen puolueettomuudesta: kuullaanko tiedonantajia itsenään vai suodattuvatko kertomukset tutkijan oman kehysten läpi? Vaikka laadullisessa tutkimuksessa myönnetään tutkijan ja tämän taustan vaikutus tutkimukseen ja kertomusten tulkintaan, pidän kuitenkin omien ennakkokäsitysteni tiedostamista ja huomioimista tärkeänä luotettavuuden kannalta. Esimerkiksi haastatteluissa pyrin lähestymään aihetta monipuolisesti ja avoimesti, siten, etteivät omat käsitykseni kuultaisi läpi kysymyksenasettelusta. Lisäksi analyysivaiheessa pyrin tiedostamaan aiemmin kuulemani puheenvuorot ja näin välttämään yhdistämästä niitä keräämääni tutkimusaineistoon.

Luotettavuuteen vaikuttaa myös aineistonkeruu. Valitsin kerätä aineistoni haastatteluiden avulla. Tälle olisi ollut muitakin vaihtoehtoja, ja pohdinkin aluksi esimerkiksi kirjoitelmien teettämistä. Päädyin kuitenkin

haastatteluun: se sopii erityisen hyvin, kun kysymyksessä on vain vähän kartoitettu tutkimusalue, sekä kun voidaan ennalta päätellä, että saatavat vastaukset ovat monitahoisia. Haastattelu mahdollistaakin lisäkysymykset ja vastausten selventämisen. (Hirsjärvi ym., 2009, 205.) On silti todettava, että luotettavuutta olisi voinut entisestään parantaa esimerkiksi yhdistämällä erilaisia aineistohankintamenetelmiä. Tällaista Eskolan ja Suorannan (2008, 70) menetelmätriangulaatioksi kutsumaa lähestymistapaa olisi voinut toteuttaa esimerkiksi yhdistämällä haastatteluihin kirjallisia tehtäviä, kuten ajankäytön seuranta tai kyselylomakkeen. Kuitenkin käytettävissäni olleen ajan ja resurssien vuoksi päädyin etenemään pelkästään haastatteluista hyödyntäen.

Pyrin jo haastatteluista suunnitellessani varmistamaan tutkimuksen laadukkuuden kiinnittämällä huomiota haastateltavien valintaan. Tuomen ja Sarajärven (2009, 85) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tiedonantajat tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on asiasta kokemusta. Tämän varmistin valitsemalla tutkittavaksi päteviä luokanopettajia, joilla oli suhteellisen pitkä kokemus alalta. Lisäksi pidin tärkeänä valita haastateltavaksi opettajia, jotka työskentelevät eri kouluissa eivätkä tunne toisiaan. Näin koen saaneeni mahdollisimman kattavan ja esimerkiksi yksittäisen koulun toimintakulttuurista riippumattoman kuvan perustehtävään liitettävistä kokemuksista.

Lisäksi pyrin vahvistamaan luotettavuutta luomalla mahdollisimman hyvän haastattelurungon. Kuten jo luvussa 6 kuvasin, toteutin tutkimushaastatteluni teemahaastatteluina. En siis lähestynyt tutkittavia tarkkojen ja keskenään identtisten kysymyslistojen kanssa. Keskustelumme olivatkin melko vapaamuotoisia ja ottivat aina hieman erilaisen suunnan haastateltavan vastauksista riippuen. Silti etenin ennalta valittujen teemojen sekä niihin kytkeytyvien tarkentavien kysymysten varassa (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 75). Tätä varten loin haastattelurungon, jota testasin suorittamalla esihaastattelun (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 72; Roulston & Choi, 2018, 241). Näin pääsin arvioimaan teemojen järjestystä, kattavuutta ja muotoilua sekä sain palautetta, jonka perusteella tein



muutoksia. Haastatellut opettajat saivat haastattelurungon luettavaksi noin viikkoa ennen haastattelupäivää, minkä myös voidaan nähdä vaikuttavan myönteisesti tutkimuksen onnistumiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 73).

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on ollut selvittää luokanopettajien perustehtäväkäsityksiä sekä kokemuksia siitä, millaiset tekijät vaikuttavat tämän perustehtävän toteuttamiseen. Koska perustehtävä on käsitteenä abstrakti eikä erityisen laajasti käytetty kasvatustieteen kentällä, voidaan osana luotettavuuden tarkastelua pohtia sitä, missä määrin on voitu varmistaa tutkijan ja tutkittavan puhuvan samasta asiasta. Tästä syystä kiinnitin käyttämäni kieleen ja käsitteiden määrittelyyn erityistä huomiota haastattelutilanteissa. Tarjosin tutkittaville muutaman lauseen mittaisen määritelmän perustehtävän käsitteestä niin ennalta lähettämäni haastattelurungon alussa, kuin myös sanallisesti itse haastattelutilanteessa. Näin pyrin varmistamaan, että haastateltavat tiesivät varmasti, mistä puhuimme – toisen ymmärtäminen kun on sitä todennäköisempää, mitä tarkemmin selitämme käyttämiämme käsitteitä (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 187). Tämä tuntui auttaneen, sillä jokainen haastateltavista kykeni ongelmitta erittelemään perustehtäväkäsityksiään.

Yksi tutkimusprosessin aikana eniten pohtimiani seikkoja oli aineiston koko eli haastateltavien määrä. Suoritin viisi haastattelua, ja mietin pitkään, saisinko näistä tarpeeksi materiaalia ja sitä kautta luotettavia tuloksia. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 85) kuitenkin muistuttavat, että laadullisessa tutkimuksessa aineisto on tyypillisesti suhteellisen pieni. Tähtäimessä eivät ole yleistyksyet, vaan ilmiön kuvaaminen ja ymmärtäminen. Voidaankin yleisesti sanoa, ettei aineiston koolla tällöin ole erityisen suurta vaikutusta eikä merkitystä tutkimuksen onnistumiseen (Eskola & Suoranta, 2008, 61). Roulstonin ja Choin (2018, 244) mukaan olisin laajaa aineistoa tavoitellessani toisaalta joutunut tinkimään aineiston syvyydestä. Huomasin haastatteluihin ryhdyttyäni, että opettajat kuvasivat kokemuksiaan runsaasti ja monipuolisesti. Sainkin kerättyä huomattavasti enemmän ja syvällisempää aineistoa kuin olin aluksi uskonut. Koen siis,

että aineiston laajuus oli varsin tarkoituksenmukainen kuvaamaan mielenkiinnon kohteena ollutta ilmiötä.

Luotettavuuden tarkastelu liittyy luonnollisesti myös aineiston analyysiin ja tutkimuksen tuloksiin. Eskola ja Suoranta (2008, 218) muistuttavat, että vaikka laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tekemä tulkinta on usein varsin intuitiivista eikä etene kovinkaan säännöllisesti, on suotavaa pyrkiä kertomaan tulkintaan johtaneista toimista ja vaiheista. Myös Nowell ja kumppanit (2017, 1–2) toteavat, kuinka tutkijan on tärkeä osoittaa lukijalle, miten analyysi on suoritettu, sekä todistaa työskennelleensä huolellisesti ja johdonmukaisesti. Näin olenkin pyrkinyt tekemään kuvailemalla esimerkiksi analyysin etenemistä alaluvussa 6.3. Lisäksi analyysin luotettavuutta lisää itse raportissa käytetyt aineistokatkelmät, jotka mahdollistavat sen, että lukija voi joko hyväksyä tai toisaalta riitauttaa tehdyn tulkinnan (Eskola & Suoranta, 2008, 216–217). Siksi olenkin liittänyt raportin lomaan haastatteluaineistosta nostamiani opettajien sitaatteja niin pidempinä, tekstistä erillään olevina kokonaisuuksina, kuin myös lyhyempinä esimerkkisitaatteina raportin seassa. Aineistokatkelmien mukaan olen liittänyt merkinnän siitä, kenelle haastateltavista sitaatti kuuluu, osoittaakseni, että jokainen haastatelluista opettajista on edustettuna tutkimuksen tuloksissa. Myös taustakirjallisuuden ja aiemmin saatujen tutkimustulosten hyödyntäminen tutkimustuloksia esitellessä voidaan nähdä luotettavuutta lisäävänä tekijänä (Nowell ym., 2017, 11.)

## 9 Pohdinta

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on ollut pureutua opettajien käsityksiin opettajan perustehtävästä eli työn ytimestä. Lisäksi tavoitteena on ollut selvittää, millaisena tämän perustehtävän toteuttaminen opettajille näyttäytyy, keskittyen erityisesti siihen, millaiset tekijät opettajien kokemusten mukaan perustehtävän hoitamiseen vaikuttavat.

Kuten jo tutkimuksen johdannossa havaitsimme, maalaillaan opettajan työhön, työnkuvaan ja perustehtävään liittyen esimerkiksi mediassa usein melko synkkiä näkökulmia. Tätä kirjoitettaessa on vielä tuoreessa muistissa uutisointi esimerkiksi oppilaiden itseohjautuvuuden korostamisen ja heikentyneiden PISA-tulosten väitetystä suhteesta (HS 18.11.2018), inklusion vaikutuksesta opettajien kuormittumiseen (YLE uutiset 5.10.2018) sekä yleisesti opettajien kokemasta työmäärästä, huolesta ja uupumuksesta (HS 11.10.2018). Kirjoitusten sävy on usein vihjannut opettajan työn olevan jo liian laaja-alaista, varsinaisen ydintehtävän kustannuksella. Ilmassa on leijaillut huolestunut kysymys: saako opettaja enää tehdä opettajan työtä? Onko oppimisen ja kasvatuksen asiantuntijasta tullut järjestyksenvälvoja, kotien asiakaspalvelija tai paperityön alle hukkuva toimistotyöläinen?

Tässä tutkimuksessa tehtyjen luokanopettajien haastatteluiden perusteella opettajuus ei ole kriisissä. Edellä mainitut uutisotsikoiden aiheet tunnistetaan, mutta niiden ei koeta olevan hallitsevassa asemassa työtä arvioidessa. Esimerkiksi itseohjautuvuuteen ohjaaminen jopa koetaan osaksi opettajan perustehtävää, toisin kuin uutisjutuissa on paikoin esitetty. Opettajat kokevat työnsä olevan edelleen suurimmalta osin opettajan perustehtävän mukaista: opetusta ohjaavien lakien ja säädösten noudattamista, opetusta ja kasvatusta, itsenäisyyteen kannustamista, aitoa huolenpitoa sekä omaa ammatillista kehittymistä. Käsitykset perustehtävästä ovat suhteellisen yhtenäisiä, vaikka painopisteet vaihtelevatkin opettajien välillä. Opettajat tunnistavat lukuisia omaan

itseensä, vuorovaikutussuhteisiin, työnkuvaan sekä työn reunaehtoihin liittyviä tekijöitä, jotka koetaan tukena ja voimavaroina perustehtävän toteuttamisessa. Lisäksi yksi tärkeistä huomioista on opettajien suhde muutokseen. Haastatellut luokanopettajat eivät näyttäytyä niin sanotusti vastarannan kiiskeinä tai vastusta muutosta ylipäänsä, vaan suhtautuvat esimerkiksi uuteen opetussuunnitelmaan pääosin positiivisesti.

Tutkimuksen tulokset eivät kuitenkaan anna aihetta huokaista varauksetta helpotuksesta. Opettajat nimittäin nimeävät myös useita tekijöitä, jotka vaikeuttavat perustehtävään keskittymistä. Keskeisimmiksi haasteiksi mainitaan muun muassa yhä heterogeenisemmät ja suuremmat opetusryhmät, kasvatustarpeen kasvaminen esimerkiksi opetustyön kustannuksella, muuttuva suhde huoltajien kanssa sekä työtahdin kiihtyminen ja työnkuvan laajentuminen erityisesti luokkahuonetyöskentelyn ulkopuolelle. Vaikka luokanopettajat yhä kokevat toteuttavansa työssään opettajan perustehtävää, mainitsevat kaikki myös huolensa tulevaisuutta ajatellen. Yleinen viesti onkin, että jotta opettajan ydintehtävä voisi yhä jatkossakin toteutua koulun arjessa, kaivataan työntekoon sekä rauhaa että tarvittavia resursseja. Lisäksi on tärkeä pyrkiä muun muassa siihen, että lasten kodit ja opettaja eivät toimi ristiriidassa vaan yhteisten tavoitteiden eteen, toistensa työtä tukien.

Perustehtäväkäsitysten tutkiminen antaa näkemystä siihen, mikä opettajan työssä on tärkeää ja siten mitä alaa koskevassa päätöksenteossa pitäisi painottaa. Mutta millainen merkitys tämänkaltaisella tutkimuksella on opettajaa ja tämän omaa ammatillisuutta ajatellen? Stenbergin (2011, 29) mukaan opettajan on tärkeä reflektoida työtään. Kun opettaja tietää, millaisia periaatteita oman toiminnan taustalla on, voivat työssä koettu kiire ja kaoottisuus helpottaa. Tällöin opettaja voi perustella itselleen ja muille mitä hän työssään priorisoi enemmän, toisten tehtävien jäädessä taka-alalle. Myös aiemmissa perustehtäväkäsityksiin pureutuissa tutkimuksissa opettajat ovat pitäneet tällaista pohdintaa arvokkaana (Kervinen, 2005, 63; Korhonen, 2008, 207). Tässäkin tutkimuksessa luokanopettajat vaikuttivat pohtivan varsin mielellään

perustehtäväkäsityksiään, ja yksi haastatelluista totesikin jälkeensä aiheesta keskustelemisen olleen mielekäs ja hyödyllinenkin kokemus.

On myös tärkeää selvittää, missä määrin opettajat kokevat todella työskentelevänsä perustehtäväkäsitystensä mukaisesti. Soinin ja kumppaneiden (2012, 9) mukaan opettajan onnistuessa oman tavoitteensa suuntaisessa opettajuudessa myös heidän oma kiinnittymisensä työhön voimistuu. Työhönsä kiinnittynyt ja sitoutunut opettaja taas on keskeinen voimavara koulun toiminnassa (mt., 7). Mitä paljon puhuttuun koulun muutokseen tulee, ovat jatkuvat koulun arjesta ja perustehtävästä irralliset uudistukset uhkana jaksamiselle. Näin ollen perustehtävän tarkastelun tulisi olla osa koulun kehittämistä. (Onnismaa, 2010, 46.) Kuten tässä tutkimuksessa huomaamme, eivät kaikki perustehtävätyötä uhkaavat tekijät tule koulun ulkopuolelta. Voidaankin todeta, että vaikkemme voi vaikuttaa koko yhteiskunnan ja esimerkiksi perhe-elämän kehitykseen, voimme silti tehdä paljon, jotta opettajat tuntuivat tekevänsä työtä, jolla on tarkoitus.

Opettajan perustehtävä ja perustehtäväkäsitykset ovat aihe, josta ei toistaiseksi löydy erityisen paljon tutkimusta. Aiheesta olisikin mielekästä toteuttaa erilaisia jatkotutkimuksia. Mielenkiintoisia tutkimustehtäviä voisi olla sen selvittäminen, eroavatko vastavalmistuneiden ja jo pitkään alalla toimineiden perustehtäväkäsitykset toisistaan, tai miten saman opettajan perustehtäväkäsitys muovautuu uran aikana. Toisaalta myös esimerkiksi luokanopettajien ja aineenopettajien perustehtäväkäsityksiin ja niiden välisiin mahdollisiin eroihin liittyvä tutkimus voisi olla mielekästä – onhan yhtenäiskoulujen määrä Suomessa kasvussa (Tilastokeskus, 2018). Tässä tutkimuksessa nousi myös esiin kokemuksia siitä, kuinka esimerkiksi vanhemmilla on toisinaan erilainen kuva opettajan perustehtävästä kuin opettajilla itsellään. Näin ollen voisi myös olla kiinnostavaa selvittää vanhempien näkökulmaa opettajan ydintehtävään.

## 10 Lähteet

- Aho, I. (2010). *Mikä tekee opettajasta selviytyjän?* Tampere: Tampereen yliopisto.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2013). *Kasvatussosiologia*. 5. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Blatchford, P., Basset, P. & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21(6), 715–730.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Browning, B. (2017). *An Orientation to Musical Pedagogy: Becoming a Musician-Educator*. New York: Oxford University Press.
- Cantell, H. (2013a). Opettaja tarvitsee herkkyyttä ja kykyä kohdata moninaisuutta. *Kasvatus*, 44(3), 320–322.
- Cantell, H. (2013b). Opetussuunnitelmat ja tuntijakouudistus: arvopohjaa ja välttämättömiä valintoja. *Kasvatus*, 44(2), 195–198.
- Carter, I. (2018). Positive and Negative Liberty. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Summer 2018 Edition. Luettu: 27.11.2018. Saatavissa: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/liberty-positive-negative/>
- Carter, P. L. & Darling-Hammond, L. (2016). Teaching diverse learners. Teoksessa C. A. Bell & D. H. Gitomer (toim.), *Handbook of research on teaching* (593–637). 5th edition. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Dartington, T. (1998). From altruism to action: primary task and the not-for-profit organization. *Human Relations*, 51(12), 1477–1493.
- Elfer, P. (2007). What are nurseries for? The concept of primary task and its application in differentiating roles and tasks in nurseries. *Journal of Early Childhood Research*, 5(2), 169–188.
- Eloranta, V. & Virta, A. (2002). Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.), *Oppiminen ja opettajuus* (133–156). Turku: Turun yliopisto.

- Erss, M., Kalmus, V. & Autio, T. H. (2016). 'Walking a fine line': Teachers' perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany. *Journal of Curriculum studies*, 48(5), 589–609.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*, 20(1), 9–27.
- Halinen, I., Holappa, A-S., Jääskeläinen, L. (2013). Opetussuunnitelmatyö ja yleissivistävän koulutuksen uudistaminen. *Kasvatus*, 44(2), 187–194.
- Harfitt, G. (2012). An examination of teachers' perceptions and practice when teaching large and reduced-size classes: Do teachers really teach them in the same way? *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 132–140.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. (2014). *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Luettu 12.10.2018. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44290/1/978-951-39-5752-0.pdf>
- Heikkinen, H. & Huttunen, R. (2007). Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa E. Estola, H. Heikkinen & R. Räsänen (toim.), *Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä* (15–27). Oulu: Oulun yliopisto.
- Hellström, M. (2004). *Muutosote: Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hellström, M. (2010). *Sata sanaa kasvatuksesta*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Helsingin kaupunki. (2018). *Maahanmuuttajien kasvatuksen ja koulutuksen kehittämissuunnitelma 2018–2021*. Luettu 19.11.2018. Saatavissa: [https://www.hel.fi/static/liitteet/kasvatuksen-ja-koulutuksen-toimiala/maahanmuuttajien\\_kehittämissuunnitelma.pdf](https://www.hel.fi/static/liitteet/kasvatuksen-ja-koulutuksen-toimiala/maahanmuuttajien_kehittämissuunnitelma.pdf)
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. 18. painos. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, L., Hakkarainen, A. & Mäkihonko, M. (2013). Oppimisen tukeminen koulupolun eri vaiheissa. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.), *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen* (173–187). Helsinki: Opetushallitus.
- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. London: Cassell.
- Hurme, M-L. (1995). Toimiva työyhteisö – menetetty unelma vai tulevaisuuden lahja? Teoksessa A-V. Perheentupa (toim.), *Ihminen, tunteet ja yhteisön elämä. Sosiaalipedagogisia näkökulmia* (67–79). Helsinki: Arator Oy.
- Husu, J. & Toom, A. (2010). Opettaminen neuvotteluna – oppiminen osallisuutena: opettajuus demokraattisena professiona. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Urbani & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita* (133–147). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Husu, J. & Toom, A. (2016) *Opettajat ja opettajakoulutus – Suuntia tulevaan*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. Luettu 20.11.2018. Saatavissa: <https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Opettajat+ja+opettajakoulutus+-+suuntia+tulevaan>
- Hyypä, H. (1983). *Avointen järjestelmien teoria työnohjauksen viitekehyksenä*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. (2013). *Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (2014). Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.), *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita* (37–43). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. Luettu 11.11.2018. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44968/978-951-39-6021-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Karakainen, M-T., Karakainen, S-S., Tanhua-Piironen, T., Viteli, J., Syvänen, A. & Kivinen, A. (2017). *Digiajan peruskoulu 2017 - Tilannearvio ja toimenpidesuosituks*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 72/2017. Valtioneuvoston kanslia. Luettu 12.10.2018. Saatavissa:



[https://tietokayttoon.fi/documents/10616/3866814/72-2017-Digiajan\\_peruskoulu.pdf/d93c4f7e-4a82-4c47-a545-4ddc6cefa102?version=1.0](https://tietokayttoon.fi/documents/10616/3866814/72-2017-Digiajan_peruskoulu.pdf/d93c4f7e-4a82-4c47-a545-4ddc6cefa102?version=1.0)

- Kallioniemi, A., Honkasalo, V. & Kuusisto, A. (2016). Opettajan yhteiskunnallinen rooli moninaistuvassa koulussa. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (109–125). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kari, J. (2016). *Hyvä opettaja. Luokanopettajaopiskelijat liikuntakokemustensa ja opettajuutensa tulkitsijoina*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Karikoski, A. (2009). *Aika hyvä rehtoriksi: Selviääkö koulun johtamisesta hengissä?* Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kervinen, A. (2005). *Opettajan perustehtävän jäsentäminen — tuloksellisuuden arviointia?* Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Korhonen, A. (2008). *Opettajien perustehtäväkäsitykset osana peruskoulun kehittämistä*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kumpulainen, K. & Lankinen, T. (2016). Striving for Educational Equity and Excellence. Evaluation and Assessment in Finnish Basic Education. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.), *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. 2nd edition. (71–82). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2010). *Oppimisen sillat: Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: CICERO Learning, Helsingin yliopisto.
- Lahtinen, N. (2011). *Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. painos. (29–51). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010).
- Lapinoja, K. & Heikkinen, H. (2006). Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja* (144–161). Vantaa: Kansanvalistusseura.

- Lapinoja, K. (2006). *Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.
- Lindén, J. (2010). *Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka*. Tampere: Tampere University Press.
- Liusvaara, L. (2014). *Kun vaan rehtori on korvat auki. Koulun kehittämisellä pedagogista hyvinvointia*. Turku: Turun yliopisto.
- Luostarinen, A. & Peltomaa, I-M. (2016). *Reseptit OPSin käyttöön. Opettajan opas työssä onnistumiseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Luukkainen, O. & Pulkkinen, S. (2017). Opettajajärjestöt opettajankoulutuksen uudistajina. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola (toim.), *Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta* (246–263). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere: Tampereen yliopisto.
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. (2018). *Opetusalan työolobarometri 2017*. OAJ:n julkaisusarja 5:2018. Luettu 12.10.2018. Saatavissa: <https://www.oaj.fi/cs/oaj/Opetusalan%20tyoolobarometri%202017>
- Mikkilä-Erdmann, M. & Iiskala, T. (2013). Mihin luokanopettaja tarvitsee tieteellistä ajattelutapaa ja tutkimustaitoja työnsä perustaksi? *Kasvatus*, 44(4), 433–437.
- Miller, E.J. & Rice, A.K. (1967). *Systems of Organization. The control of task and sentient boundaries*. Lontoo: Tavistock Publications.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.), *Eriyispedagogiikan perusteet*. 3. painos. (75–102). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). Pedagogical authority and pedagogical love - connected or incompatible? *International Journal of Whole Schooling*, 8(1), 21–39.
- Niemi, H. (2005). Opettajan kasvatusvastuu taloudellisten arvojen puristuksessa. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.), *Kaksitoista teesiä opettajalle* (121–141). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Niemi, H. (2011). Educating student teachers to become high quality professionals – the Finnish case. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 1(1), 43–66.

- Nilsson, M., Ejlertsson, G., Andersson, I. & Blomqvist, K. (2015). Caring as a salutogenic aspect in teachers' lives. *Teaching and Teacher Education*, 46, 51–61.
- Noddings, N. (2010). Moral education in an age of globalization. *Educational Philosophy and Theory*, 42(4), 390–396.
- Nowell, L., Norris, J., White, D. & Moules, N. (2017). Thematic analysis: Thriving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13.
- Nyyssölä, K. & Vitikka, E. (2013). Suomalaisen koulutusjärjestelmän kehittäminen. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.), *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen* (7–20). Helsinki: Opetushallitus.
- O'Connor, K. (2008). "You choose to care." Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126.
- Onnismaa, J. (2010). *Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009*. Raportit ja selvitykset 2010:1. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 27.11.2018. Saatavissa: [http://www.oph.fi/download/124603\\_Opettajien\\_tyohyvinvointi.pdf](http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf).
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (N.d.). *Opettajan arvot ja eettiset periaatteet*. Luettu 19.11.2018. Saatavissa <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/>
- Opetushallitus. (2011). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010*. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 20.11.2018. Saatavissa: [https://www.oph.fi/download/132882\\_Perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteiden\\_muutokset\\_ja\\_taydennykset2010.pdf](https://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf)
- Opetushallitus. (N.d.). *Opetussuunnitelma ja tuntijako*. Luettu 31.3.2018. Saatavissa: [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma\\_ja\\_tuntijako](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako)
- Opetushallitus. (N.d.). *Opetussuunnitelman ydinasiat*. Luettu 27.11.2018. Saatavissa: [https://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma\\_ja\\_tuntijako/perusopetus\\_nyt](https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako/perusopetus_nyt)
- Opetusministeriö. (2007). *Opettajankoulutus 2020*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Helsinki: Opetusministeriö. Luettu 20.4.2018. Saatavissa:

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79634/tr44.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Rasku-Puttonen, H. (2013). Oppimista ja motivaatiota edistävä opettaja-oppilasvuorovaikutus. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.), *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen* (93–111). Helsinki: Opetushallitus.
- Pantic, N. & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 694–703.
- Perusopetusasetus (852/1998)
- Perusopetuslaki (628/1998)
- Pinar, W. (2012). *What Is Curriculum Theory?* 2nd edition. New York: Routledge.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rantala, J. (2008). Opettajuuden muutos 1990-luvun Suomessa. Teoksessa R. Meriläinen (toim.), *Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla. Artikkelisarja* (22–30). Helsinki: OKKA.
- Rasehorn, K. (2009). Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (259–285). Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME ry.
- Rinne, R. (2017). Luokanopettajankoulutuksen akatemisoituminen ja yliopistopolitiikan muutos pitkänä historiallisena projektina. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola (toim.), *Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta* (16–49). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Roulston, K. & Choi, M. (2018). Qualitative Interviews. Teoksessa U. Flick (toim.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection* (233–249). Los Angeles: SAGE Reference.
- Salminen, J. & Annevirta, T. (2014). Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus – mitä, kenelle ja miksi? *Kasvatus*, 45(4), 333–348.
- Salminen, J. & Sääntti, J. (2013). Kuinka opettajia tulisi kouluttaa? *Kasvatus*, 44(4), 428–432.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2013). *Voi hyvin, opettaja!* Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Schleicher, A. (2018). Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help. *International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing. Luettu 20.11.2018. Saatavissa: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/valuing-our-teachers-and-raising-their-status\\_9789264292697-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/valuing-our-teachers-and-raising-their-status_9789264292697-en)
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntauksat*. Uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Skinnari, S. (2002). Opettajuuden etiikka tulevaisuuden maailmassa. Teoksessa E. Lehtinen, T. Hiltunen (toim.), *Oppiminen ja opettajuus* (203–234). Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Skinnari, S. (2004). *Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Juva: PS-Kustannus.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2013). Oppimista ja hyvinvointia peruskoulun arjessa. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.), *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen* (131–145). Helsinki: Opetushallitus.
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Westling, S., Ahonen, E. & Järvinen, S. (2012). Mitä jos opettaja etääntyy työstään? Näkökulmia opettajan työhön kiinnittymiseen. *Nuorisotutkimus*, 30(2), 5–19.
- Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Syrjäläinen, E. (2002). *Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Säntti, J. (2008). Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika*, 2(1), 7–22.
- Taajamo, M., Puhakka, E. & Välijärvi, J. (2015). *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Tarkastelun kohteena alakoulun ja toisen asteen oppilaitosten opettajat ja rehtorit*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2015:4. Luettu 19.11.2018. Saatavissa: [http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75134/okm\\_04\\_alkuosa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75134/okm_04_alkuosa.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373–390.
- Tilastokeskus. (2018). *Peruskouluja toiminnassa 2300 kappaletta, yhtenäiskoulujen osuus kasvussa*. Luettu 30.11.2018. Saatavissa:

- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 600–609.
- Tirri, K., Campbell, E., Gearon, L. & Lovat, T. (2012). The moral core of teaching. *Education Research International*, 2012, 1–2.
- Toom, A. & Husu, J. (2016). Finnish teachers as 'makers of the many': Balancing between broad pedagogical freedom and responsibility. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.), *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. 2nd edition. (41–55). Rotterdam: Sense Publishers.
- Toom, A. & Pyhältö, K. (2013). Opetus koulun arjessa: osallistavan pedagogiikan ja oppilaiden oppimisprosessiin kiinnittymisen välisestä suhteesta. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.), *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen* (79–92). Helsinki: Opetushallitus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. painos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus*, 35(2), 174–190.
- Ukskoski, T. (2018). Moraalikasvatus kodin ja koulun yhteistyönä. Teoksessa S. Saukkonen & P. Moilanen (toim.), *Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen* (135–150). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet*. 3. painos. Helsinki: WSOY.
- Uusikylä, K. (2006). *Hyvä, paha opettaja*. Jyväskylä: Minerva kustannus.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (422/2012)
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2006). Professionaalisuus — omissa vai muiden käsissä? Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja* (124–143). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Varjo, J. (2017). 1970-luvun koulutusuudistusten koulutus- ja yhteiskuntapoliittinen tausta. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola (toim.), *Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta* (50–72). Jyväskylä: PS-Kustannus.



- Vitikka, E., Krokfors, L. & Rikabi, L. (2016). The Finnish national core curriculum. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.), *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. 2nd edition. (83–90). Rotterdam: Sense Publishers.
- Väljäärvi, J. (2007). Mistä hyvät opettajat tulevat? Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.), *Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjäläisen 60-vuotispäivänä* (59–72). Oulu: Oulun yliopisto.
- Zwaans, A., van der Veen, I., Wolman, M. & ten Dam, G. (2008). Social competence as an educational goal: The role of the ethnic composition and the urban environment of the school. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2118–2131.

## Sanomalehtiartikkelit

- Helsingin Sanomat* 11.10.2018. Viisi historiallista muutosta ravisuttaa suomalaista koulua – ja niiden väsyttämä opettajien äänitorvi sanoo tasa-arvoisen peruskoulun olevan vitsi. Luettu 4.12.2018. Saatavissa: <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005860349.html>
- Helsingin Sanomat* 18.11.2018. Tutkimus paljastaa: Koulujen uudet menetelmät heikentävät oppimista merkittävästi. Luettu 4.12.2018. Saatavissa: <https://www.hs.fi/elama/art-2000005903400.html>
- Helsingin Uutiset* 17.1.2018. Opettajan aika ei riitä opettamiseen. S. 9.
- Opettaja* 30.11.2018. Tehtävien tulva uuvuttaa. S. 10–14.
- Satakunnan kansa* 14.10.2017. Opettajat työskentelevät sietokykynsä rajoilla – lapset eivät kunnioita ja paperityöt painavat. Luettu 4.12.2018. Saatavissa: <https://www.satakunnankansa.fi/a/200440318>
- YLE Uutiset* 5.10.2018. Erityisopetusta tarvitsevat oppilaat ovat yhä useammin tavallisella luokalla – iso osa opetusajasta menee lasten rauhoittamiseen, kertovat luokanopettajat. Luettu 4.12.2018. Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-10439757>